أزمة التعليم

في عالمنا المعاصر



ف. كومبز

ترجمة

الدكتور أحمد خيري كاظم — الدكتور جابر عبد الحميد جابر

أزمة التعليم

فى عالمنا المعاصر

تأليف

ف. كومبز

ترجمة

الدكتور احمد خيرى كاظم
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

الدكتور جابر عبد الحميد جابر
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

الناشر
دار النهضة العربية
٣٢ شارع عبد الخالق ثروت ـ القاهرة

THE WORLD EDUCATIONAL CRISIS

A System Analysis

By

PHILIP H. COOMBS

Oxford University Press, 1968

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة العربية

يسرنا أن نقدم هذا الكتاب الى المشتغلين بشئون التربية والتعليم والدارسين لعلوم التربية والباحثين فى مشكلات التعليم وتطويره فى مجتمعنا العربى . ولقد دفعنا الى نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية أسباب من أهمها :

أولا : وجود انتفاضة قوية فى وقتنا الحاضر تدرك عن وعى وايمان راسخ أن الاهتمام بالتعليم وتطويره هو المدخل الرئيسى لدفع حركة مجتمعنا العربى نحو التقدم وتحقيق أهدافه العصرية .

ثانيا : أن هذا الكتاب فريد فى نوعه فهو يتناول مشكلات التعليم فى عالمنا المعاصر بطريقة علمية عصرية ليست مألوفة فى الكتابات التربوية العربية ، ويقدم نموذجا لتطبيق منهج « تحليل النظم » على النظم التعليمية وبحث مشكلاتها وبناء الاستراتيجيات الفعالة لتطويرها . ومثل هذا المنهج جدير بأن يفيد منه العاملون والباحثون فى الميدان التعليمى فكرا وتطبيقا .

ثالثا : أن محتوى الكتاب يمتاز بالشمول والعمق فى نفس الوقت ، فهو يتناول بالبحث الدقيق والحقائق الصريحة قضايا متعددة لها أهميتها وآثارها القريبة والبعيدة فى حياة النظم التعليمية ومدى كفايتها ، وهذا يجعل من الكتاب مرجعا تربويا علميا خصبا فى دراسة النظم التعليمية وبحث العديد من مسائل التربية والتعليم .

رابعا : أن الكتاب يحتوى على رصيد هائل من الاحصائيات والبيانات والمراجع الحديثة عن نظم التعليم فى كثير من دول العالم النامية والمتقدمة . وتوفر مثل هذه الاحصائيات والمراجع ولا شك للباحث فى الميدان التعليمى خلفية مناسبة من الخبرة تمكنه من رؤية أوضح واشمل للتحديات والمشكلات الملحة التى تواجهها هذه النظم فى وقتنا الحاضر .

خامسا : أن مؤلف هذا الكتاب من أعلام الفكر المعاصر فى الاقتصاد والتعليم ، وقد شغل منصب مدير المعهد الدولى للتخطيط التعليمى فى

باريس لعدة سنوات مما أتاح له أن يعيش فى مناخ تربوى عالمى وأن يطلع بنفسه على أحدث الوثائق والتقارير المتصلة بأوضاع التعليم ومشكلاته فى أنحاء مختلفة من العالم ، كما مكنه ذلك أيضا من الاتصال بقادة التعليم والفكر التربوى فى العالم من خلال المؤتمرات الدولية واللقاءات الشخصية وقد انعكس هذا كله فى معالجته لموضوعات هذا الكتاب فجاءت معبرة عن واقع التعليم فى عالمنا المعاصر وآماله نحو تحقيق مستقبل أفضل .

والحق أن هذا الكتاب بعد اصداره قد أثار اهتمام المربين وقادة التعليم فى العالم نظرا لأهمية القضايا والموضوعات التعليمية التى يعالجها والأساليب والمبادىء التى يؤكدها فى بحث مشكلات التعليم وتطويره . ولكل هذه الاعتبارات نأمل أن يكون فى نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية ما يسهم فى تنمية فهم تربوى ووعى تخطيطى أكبر لكل مهتم ببحث أمور التعليم ومشكلاته والتخطيط لتطويره فى مجتمعنا العربى المعاصر .

ولا يسعنا وقد انتهينا من هذا العمل الا أن نقدم الشكر لجميع الزملاء الذين شجعوا وعاونوا على انجازه ، كما نقدم الشكر الى الأستاذ محمد أنور قريطم وكيل وزارة التعليم العالى للشئون الثقافية الذى كان له الفضل الأول فى اثارة اهتمامنا بموضوعات هذا الكتاب .

وأخيرا نسأل الله أن يوفقنا الى خدمة العلم والتعليم فى مجتمعنا العربى والله ولى التوفيق .

مصر الجديدة أكتوبر ١٩٧١

دكتور احمد خيرى محمد كاظم

دكتور جابر عبد الحميد جابر

مقدمة المؤلف

لهذا الكتاب هدفان ، الأول أن نجمع فى مكان واحد الحقائق الجذرية المتصلة بأزمة عالمية فى التعليم توشك أن تظهر ، ونبرز الاتجاهات الكامنة فى هذه الحقائق ونقترح عناصر استراتيجية معينة لمعالجتها وأما الهدف الثانى فيرتبط بالأول ولو انه يتعداه وهو تقديم طريقة أو منهج دراسة يمكننا من النظر الى النظام التعليمى لا باعتباره أجزاء منفصلة كل منهـا يعمل بمعزل عن الآخر بل كنظام واحد له جوانب ومكونات متكاملة وذات تفاعل وتأثير متبادل فيما بينها ، وتسفر فى تفاعلها عن مؤشرات يمكن أن نستدل منها على مدى كفاءة سير النظام أو عدم كفاءته .

وكلا الهدفين يتطلب نظرة عريضة واكثر شمولا عما هو مألوف وماتعود عليه المشتغلون بدراسة أمور التعليم . وهذان الهدفان يتطلبان أيضا استخدام عبارات ومصطلحات تعليمية ومفاهيم مستقاة من ميادين أخرى غير التعليم كعلوم الاقتصاد والهندسة والاجتماع . وهذه المصطلحات والمفاهيم المستخدمة قد تكون فى بداية الأمر محيرة أو مربكة بل وقد تثير سخط بعض الزملاء العاملين فى الميدان التعليمى ، ولكننى آمل الا يتسرعوا فى اصدار أحكامهم حتى ينتهوا من قراءة هذا الكتاب ودراسة محتواه . ذلك لأن عالم التعليم كما نراه اليوم قد بلغ درجة من التعقيد وأصبح فى حالة من الخطورة تعجز معها مفردات اى فرع من فروع العلوم بما فى ذلك التربية عن أن تصفها بأكملها . ومن ثم فاننا فى حاجة الى كلمات وأفكار مستمدة من علوم مختلفة ومن مجالات علمية متعددة تمكننا من النظرة الشاملة للعملية التعليمية بحيث نراها ككل وبوضوح أكبر وبالتالى تحقق أهدافا أبعد وفائدة أكبر .

ان استخدامنا لكلمة « أزمة » كوصف للحالة التى وصل اليها التعليم فى العالم قد تثير عدم الرضا من جانب البعض ، وحتى من جانب أولئك الذين يقبلون الاتجاه العام للتحليل الذى نعرضه فى هذا الكتاب . ولقـد كان هذا هو موقف قادة التعليم فى أوربا الذين قرأوا الأصول الأولى لهذا الكتاب فى نهاية عام ١٩٦٧ ، اذ أجمعوا على أن الدول الأخرى وخاصة الدول النامية هى التى تواجه أزمة فى نظمها التعليمية الأمر الذى لا ينطبق على دولهم وذلك لأنها ببساطة تواجه مشكلات تعليمية لا تصل الى حـد الأزمة . غير أن الأحداث العنيفة التى ظهرت بعد ذلك فى الجامعات الكبيرة فى كل من تشيكوسلوفاكيا وفرنسا والمانيا الفدرالية وايطاليا وبولنـدا واسبانيا والولايات المتحدة الأمريكية ويوغوسلافيا قد وضعت الموضوع فجاة فى مجال للرؤيا أكثر وضوحا . وبعد فحصنا لحقائق الموقف على وجـه العموم فاننا نميل أكثر من أى وقت مضى الى تسمية الأمـور بمسمياتها الحقيقية ، ويبدو أن كلمة أزمة مناسبة تماما .

وينبغى أن نشير هنا الى تتابع الأحداث التى أدت فى النهاية الى اصدار هذا الكتاب . لقد كانت بدايته ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر دولى لبحث أزمة التعليم فى العالم عقد بولاية فيرجينيا فى أكتوبر ١٩٦٧ ، ولقد جاءت المبادأة لهذا المؤتمر من الرئيس جونسون وهو معلم ابتدائى سابق ، ولكن التخطيط الحقيقى لهذا المؤتمر وادارته اضطلعت به لجنة خاصة تحت رئاسة الدكتور جيمس بركنز مدير جامعة كورنل . وقد طلب بركنز بوصفه رئيسا لهذه اللجنة ، من معهد التخطيط التعليمى الدولى الذى أنشأته اليونسكو عام ١٩٦٣ فى باريس أن يعد ورقة عمل تحدد الاطار الفكرى للمؤتمر . وباعتبارى مديرا لهذا المعهد قمت شخصيا وبالاستعانة بزملائى باعداد ورقة العمل المطلوبة .

ولقد ضم المشاركون فى هذا المؤتمر ما يقرب من مائة وخمسين قائدا من قادة التربية والتعليم فى الدول النامية والدول الصناعية من وزراء للتربية والتعليم ومديرى وأساتذة جامعات ، وباحثين وأخصائيين فى تعليم الكبار وعلماء فى العلوم الاجتماعية . ولقد شارك جميع هؤلاء فى أعمال المؤتمر دون قيود رسمية ، وتحدثوا فيه حديثا حرا من وحى عقولهم وتفكيرهم . وفى هذ المقام وضعت ورقة العمل التى تقدمت بها موضع الدراسة والمناقشة الناقدة التى كان لنتائجها أكبر الفائدة فى اعداد الكتاب على هذا النحو الذى نعرضه . كما أفاد الكتاب أيضا من توجيهات واقتراحات عدد كبير من النقاد الذين تفضلوا مشكورين بمراجعة الكتاب فى صورته النهائية ، كما أفاد أيضا من مجموعة اللقاءات والاجتماعات التى عقدت فى أنحاء كثيرة من العالم فى أواخر عام ١٩٦٧ لمتابعة مؤتمر فيرجينيا .

وقد نتجاوز الحقيقة اذا قلنا أن جميع المشاركين فى هذا المؤتمر قد وافقوا على كل عنصر من عناصر ورقة العمل المقدمة والآراء الواردة فى هذا الكتاب . غير أنه انصافا للحق يبدو لى أن المنهج الذى اتبع فى هذا الكتاب وجانب أساسى من وجهات النظر والنتائج المتضمنة فيه قد قبلت على وجه العموم من جانب المشاركين فى المؤتمر . وعلى أية حال ، فلقد عبر المشاركون فى المؤتمر عن أفكارهم الخاصة بعد دراستهم لورقة العمل المقدمة ، وذلك من خلال التقرير التلخيصى للمؤتمر الذى ألقاه الدكتور بركنز ، والذى أوردناه كفصل أخير فى هذا الكتاب .

ولا يستطيع انسان ، وبالتأكيد لا يستطيع أى مؤلف أن يعيش بمعزل عن الآخرين معتمدا على ذاته فحسب ، وعلى هذا فانى أريد هنا أن أقرر فضل الكثير من الأفراد والمنظمات التى أسهمت بطرق شتى فى اعداد هذا الكتاب . وأود على وجه الخصوص أن أنوه بفضل لا حدود له للمعهد الدولى للتخطيط التعليمى وللمؤسسة الأم التى يتبعها وأعنى بها منظمة اليونسكو ، ولزملائى فى المعهد الذين مدوا يد المساعدة لى وهم كثيرون ، ولكنى أخص بالذكر منهم أربعة كان لهم دور كبير منذ البداية وهؤلاء هم سيدنى هيمان ، جاك هالاك ، جون تشسواص وتانجوك شو .

أما وقد قلت هذا فانى أرغب أن أقر بمسئوليتى الشخصية الكاملة عن جميع الآراء والتفسيرات والنتائج التى تضمنها هذا الكتاب . ذلك لأن

ما جاء فيه لا ينبغى على أية صورة من الصور أن يعتبر الموقف الرسمى لليونسكو أو للمعهد الدولى للتخطيط التعليمى أو لأية منظمـة أخرى .
وآمل أن يسهم هذا الكتاب فى نمو حوار أكثر شمولا عن المشكلات الخطيرة والتحديات التى تواجهها النظم التعليمية فى جميع أنحاء العالم فى وقتنا الحاضر ، كما آمل أن يحقق توجيها أفضل للشباب الذين يعدون أنفسهم ليصبحوا حماة التعليم فى المستقبل ، وأن يساعد أيضا فى تحرير طاقات أعظم لتحقيق مزيدا من تقدم التعليم الذى يعتبر بحق أعظم المشروعات الاجتماعية واهمها فى وقتنا الحاضر .. ولا شك أن كل هذا يتسق مع الأهداف العريضة التى تسعى الى تحقيقها المنظمات الدولية للتعليم .

يونيو ١٩٦٨ .

الفصــــل الأول

وجهة نظر

طبيعة الأزمة

بدأت النظم التعليمية فى أوائل خمسينيات هذا القرن فى جميع أنحاء العالم عملية توسع هائلة لم يسبق لها مثيل فى تاريخ البشرية . ففى كثير من الدول ازداد عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس فى مختلف مراحل التعليم إلى أكثر من الضعف . كما ازدادت الأموال التى تصرف على التعليم بمعدلات أكبر من ذلك وأسرع ، وبرز التعليم فيها كأكبر صناعة محلية . وتبشر هذه العملية الحيوية المؤثرة بالأمل فى التقدم المستمر للتعليم .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : كيف تبدو هذه العملية فى الوقت الحاضر ؟

تتضمن الإجابة الجزئية عن هذا السؤال حقيقة جافة مثل جفاف البارود والنار . فرغم هذا التوسع الهائل فى التعليم فإن هناك نموا موازيا له فى السكان أدى إلى زيادة العدد الإجمالى للأفراد الراشدين الأميين فى العالم . وتبين احصائيات اليونسكو أن عدد هؤلاء الأميين يزيد الآن عن ٤٦٠ مليون نسمة ، بنسبة تبلغ حوالى ٦٠ ٪ من مجموع السكان العاملين[1] . ويمكن أن نحصل على إجابة أشمل عن هذا السؤال إذا ما تأملنا صيحات التحذير المتكررة التى يطلقها فى

(1) Unesco, Unesco's Contribution to the Promotion of the Aims and Objectives of the United Nations Development Decade: Report by the Director-General; General Conference, Fourteenth Session, 25 October-30 November 1966, Paris, September, 1966, 14 c/10.

كثير من الدول القادة الذين أزعجتهم هذه المشكلة ، فهم يحذرون من أنها قد امتدت وتغلغلت فى النظم التعليمية فى جميع أنحاء العالم ، وأنها قد أمسكت فعلا بتلابيب عدد من الدول فى قبضتها . وهذا الكتاب الذى بين يدى القارىء صيحة من صيحات هذا التحذير .

صحيح أن النظم التعليمية القومية فى بلدان العالم المختلفة تبدو دائما مرتبطة بحياة لا تخلو من أزمات . فقد عرف كل منها فى أوقات معينة نقصا فى المخصصات المالية ، أو فى المدرسين ، أو فى المبانى المدرسية ، أو فى الوسائل والأدوات التعليمية . وقد عانت هذه النظم بوجه عام من النقص فى كل شىء إلا شيئا واحد وهو التلاميذ الذين يتفجر عددهم ويزداد عاما بعد آخر . وصحيح أيضا أن هذه النظم قد بذلت إلى حد ما جهودا للتغلب على مشكلاتها المزمنة . وعندما تعذر عليها ذلك تعلمت أن تعيش معها . ورغم ذلك فإن أزمة التربية والتعليم فى وقتنا الحاضر تختلف تماما عن تلك الأزمات التى شاعت فى الماضى ، فهى أزمة عالمية أكثر مراوغة فى إدراكها وأقل وضوحا من أزمة غذائية أو أزمة عسكرية ، ولكنها مع ذلك لا تقل وزنا عن مثل هذه الأزمات من حيث خطورة نتائجها .

كما تختلف الأزمة التعليمية فى شكلها وشدتها من دولة إلى أخرى ، تبعا لاختلاف الظروف المحلية الخاصة بكل منها . غير أن اتجاهات القوى الداخلية المحركة لها تبدو متشابهة فى جميع الدول ، سواء كانت هذه الدول قديمة فى نشأتها أم حديثة ، وسواء أنشأت لنفسها مؤسسات رسخت واستقرت ، أم أنها ما زالت تناضل وتتحدى ما يوجد فيها من تناقضات عميقة فى سبيل إنشائها وترسيخها .

إن طبيعة هذه الأزمة تدل عليها وتوحى بها كلمات « التغير » ، و « التكيف » و « وعدم التوافق » أو « وعدم الملاءمة » . فمنذ عام ١٩٤٥ ، وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، اجتاحت جميع الدول تغييرات سريعة وغير عادية مهد لها عدد من الثورات العالمية المصاحبة فى نواحى العلم والتكنولوجيا ، وفى

السياسة ، والاقتصاد ، وفي التركيب السكاني والاجتماعي لهذه الدول ، كذلك ، نمت النظم التعليمية وتغيرت بسرعة أكبر من أي وقت مضى ، ولكن تكيف جميع هذه النظم كان بطيئا للغاية إذا قورن بالخطوات السريعة التي تتحرك بها الأحداث وتتغير من حولها . وكان عدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيئاتها والذي اتخذ أشكالا متعددة هو جوهر أزمة التربية والتعليم في العالم .

الأسباب الرئيسية اللازمة وكيفية التغلب عليها

ويعزى عدم التوافق هذا إلى أسباب معينة متنوعة تأتي في مقدمتها الأسباب الأربعة الآتية : (أولا) الزيادة الشديدة في التطلع إلى التعليم والإقبال عليه الأمر الذي أدى إلى زيادة الحصار والضغط الحالي على المدارس والجامعات القائمة . (ثانيا) النقص الحاد في الموارد المالية الذي حال دون أن تستجيب نظم التعليم للإقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو تام ./(ثالثا) الجمود الملازم لنظم التعليم مما جعلها تستجيب ببطء شديد لكي تلائم بين ظروفها الداخلية وبين التغيرات والاحتياجات الجديدة خارجها في البيئة ، حتى وإن كانت قلة الموارد المالية لا تشكل العقبة الرئيسية للملاءمة . (رابعا)الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة على أفضل نحو لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها . ويشمل هذا الجمود في الأهمية الكبيرة التي تعطى للاتجاهات والعادات التقليدية ، وأنماط الحافز والشهرة ، والأشكال التي تتخذها بنية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع والتي تعرقل التنمية .

ولكي نتغلب على هذه الأزمة فإنه من الضروري أن يقوم كل من المجتمع والنظام التعليمي بإجراء تعديلات جوهرية وأن تتم الملاءمة بينهما . وإذا لم تكن مثل هذه الأمور على وشك الحدوث فإن التباين المتزايد بين المجتمع والتعليم سوف يسبب ولا شك خللا في هياكل النظم التعليمية ، وفي بعض الحالات في هياكل المجتمعات التي توجد فيها هذه النظم . وسوف يحدث ذلك

حتما ، وإذا استمرت الحاجات التعليمية للتنمية القومية فى النمو والتغير ، واستمر أيضاً الضغط على التعليم وتزايد الطلب ، فإنه من غير الممكن مواجهة مثل هذا الموقف بالعمل على زيادة الموارد المالية التى نوفرها للتعليم فحسب .

ولكى تقوم النظم التعليمية بدورها فى مواجهة الأزمة ، فإنها سوف تحتاج إلى مساعدة وعون من جانب كل قطاع من القطاعات الداخلية فى المجتمع . وقد تحتاج فى بعض الحالات إلى عون من مصادر خارج حدودها القومية ، وتحتاج بعض هذه النظم إلى مزيد من المال ، الذى يصعب أن تحصل عليه من الدخل القومى والميزانية العامة لأن نصيب التربية والتعليم قد وصل فعلا إلى درجة تحول دون أى زيادة أخرى .. كما تحتاج إلى المصادر العينية التى يستخدم فيها المال، وعلى الأخص إلى نصيب أكبر من أفضل القوى العاملة فى المجتمع وأكفئها لا لتقوم بالعمل التعليمى القائم فحسب ، وإنما لكى تعمل على رفع كفايته وزيادة جودته وإنتاجيته .

وكذلك فهى تحتاج إلى المبانى المدرسية والأثاث المدرسى ومزيد من الوسائل والأدوات التعليمية الأكثر جودة وفعالية . وفى أماكن كثيرة تحتاج بعض نظم التعليم إلى توفير الغذاء للتلاميذ الجوعى فى البيئات الفقيرة لكى يصبحوا فى ظروف صحية أفضل تسمح لهم بالتعليم ، وفوق كل هذا تحتاج النظم التعليمية إلى مالا يمكن للمال وحده أن يوفره ، فهى تحتاج إلى الأفكار السديدة وإلى الشجاعة والعزم والتصميم ، وإلى إرادة جديدة للنقد الذاتى يدعمها إرادة لاقتحام الصعاب وإحداث التغيير . وهذا يعنى بالتالى أن القائمين على الإدارة التعليمية على وجه أخص ، يتحتم عليهم أن يدركوا طبيعة التحدى الاجتماعى لأنظمتهم التعليمية وأن يكونوا على استعداد لمواجهته والتغلب عليه . وكما أن الرجل لا يستطيع أن يرتدى الملابس التى كان يرتديها وهو فى سن الطفولة والتى

كانت تلائمه فإن أى نظام تعليمي لا يستطيع أن ينجح فى مقاومة الحاجة إلى تغيير ذاته عندما يتغير كل شيء من حوله .

والتعليم بطبيعة الحال ليس دواء لجميع مشكلات العالم وأمراضه ، ولا يمكن أن نحمله وحده مسئولية أحداثها . فالتعليم في أحسن الحالات لا يتوافر لديه إلا وقت محدود ووسائل غير كافية لتحقيق كل الآمال والمطامح المعقودة عليه من قبل الأفراد والمجتمع ، ونحن نأمل أن يقوم التعليم بأفضل ما يستطيع لخدمة الفرد والمجتمع ،وألا يضيع الكثير من موارده القليلة — ومن أندر هذه الموارد ما يتوافر لكل فرد من وقت — فى أعمال خاطئة أو غير مجدية . والسؤال الذى ينبغى أن نطرحه بصدد هذه النقطة هو : هل تصلح فلسفة جامدة عمياء لتوجيه أى نظام تعليمى معين توجيها فعالا ، أم أن مثل هـذا التوجيه يتطلب فلسفة مستنيرة تعتمد على التحليل المنطقى والتأمل والإبداع ؟

إن أى نظام تعليمى يمكن أن يفقد القدرة على رؤية ذاته بوضوح . فإذا تمسك نظام معين بالممارسات التقليدية لا لشيء إلا لأنه قد جرى العرف عليها، وربط نفسه بحبال التعاليم المتوارثة لكى يبقى طافياً فى بحر الحيرة ، وأضفى على الأساطير الشعبية قيمة العلم ومكانته ، وفضل الجمود وعدم التغيير لكان فى مثل هذا النظام تهكم واستهزاء بالتعليم ذاته .

هذا ويمكن لبعض الأفراد من ذوى القدرات والمواهب العقلية الأصيلة أن يتخرجوا فى مثل هذا النظام ، غير أنهم ليسوا فى الواقع من صنعه أو من نواتجه . وإنما استطاعوا أن يحافظوا على أنفسهم فحسب بما لديهم من هذه الإمكانيات . وفضلا عن ذلك فإن الموارد المالية التى تصرف من أجل بقاء مثل هذا النظام وتخليده ليست إلا موارد قد أسيء استعمالها واستثمارها من وجهة نظر المجتمع . ويرجع ذلك إلى أن نسبة كبيرة من تلاميذ هذا النظام سوف تتخرج فيه وهى

عاجزة عن خدمة نفسها أو مجتمعها على وجه صحيح وفعال .

ومن ناحية أخرى ، فإن أى مجتمع ، مهما كانت موارده محدودة ، يمكنه أن يحقق استثماراً حكيما فى نظامه التعليمى متى توافرت له الشجاعة وعمل بوصية سقراط « اعرف نفسك » . ولسوف يستثمر المجتمع موارده بحكمة إذا ما التزم النظام التعليمى فيه بالموضوعية فى تقييم أدائه والحكم على مدى صلاحيته وجودته ، وإذا ما فحص على الدوام البرهان الحى الذى يقدمه خريجوه ، وذلك لكى يحدد النتائج التى حققها بصورة مرضية ، أو على نحو غير مرض ، أو التى لم يحققها على الإطلاق ، وإذا ما استطاع أيضاً فى ضوء هذا البرهان أن يصحح نفسه . وعندئذ سوف يتمكن القائمون على إدارة مثل هذا النظام — الواعى بنواحى قوته وضعفه — من وضع أيديهم على الأخطاء ومعالجتها قبل أن تتجسم هذه الأخطاء فى عادات وممارسات جامدة تستطيع أن تقاوم بعد ذلك أشد الضربات التى توجه ضدها .

مقاومة التغيير : الأسباب والعلاج

وكذلك فإن مهنة التعليم ذاتها ، إذا نظرنا إليها نظرة إجمالية نجد أنها لا تظهر استعدادا وقابلية كبيرة لاستخدام أسلوب النقد الذاتى . كما أنها لا تخطو خطوات سريعة للاستفادة من الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل المبتكرة الحديثة فى التعليم . وتساعد هذه الوسائل على رفع كفاية عمل المعلمين داخل حجرات الدراسة بعد أن أصبحوا الآن مثقلين بكثير من الأعمال المشتتة إلى درجة لا تتيح لهم إلا وقتا قليلا للتفكير . وتتعرض الآن هذه الأزمة فى التعليم التى تنتشر فى كل أنحاء العالم للنقد الشديد . فبينما نشأت الأزمة وسط تطور هائل للمعرفة ، نجد أن التعليم وهو المولد الرئيسي للمعرفة والناقل لها قد فشل عادة فى استخدام أساليب البحث العلمى التى يخدم بها المجتمع على وجه العموم فى

معالجة مسائله الحيوية . كما فشل فى أن يوفر لمهنة التدريس المعرفة وطرق التدريس الجديدة ، التى نحتاج إلى نقلها واستخدامها فى حجرات الدراسة لتصحيح عدم التلاؤم القائم حالياً بين واقع الأداء التعليمى وبين المستوى الذى ننشده . وهكذا يضع التعليم نفسه فى موقف مبهم فبينما يحض كل فرد على أن يغير طرائقه وأساليبه نجده يقاوم فى شدة وعناد التغيير والتجديد فيما يخصه من أمور .

ونتساءل عن أسباب مثل هذه المقاومة للتغيير :

ليس مرجع ذلك إلى أن المعلمين أكثر محافظة على القديم وتمسكا به عن سواهم من الناس ففى وقت من الأوقات قاوم المزارعون — حتى فى أكثر الدول تقدماً — أساليب التجديد والمبتكرات الحديثة فى مجال الزراعة ، وتشير الطريقة التى تغيرت بها نظرتهم تجاه هـذا التغيير والتجديد إلى موقف مشابه له مغزاه بالنسبة للتعليم . فالزراعة تشبه التعليم من حيث أنها « صناعة » ضخمة تشمل عدداً كبيراً من المزارع الصغيرة المنتشرة فى أماكن متعددة ، ولـكل من هذه المزارع مديرها والعاملون فيها ، ولـكن ينقصها استخدام الطرق العلمية لدراسة شئونها وتحليلها ، واستخدام البحوث العلمية لتحسين أساليب العمـل وزيادة فاعليته وإنتاجيته ، وبطبيعة الحال فإنه لا يتوفر لهذه المزارع الصغيرة المنتشرة ، كما هو الحال بالنسبة للمدارس — الوسائل والإمكانيات التى تمكن كلا منها على حدة من إجراء الدراسات والبحوث العلمية لتطوير أساليبها التقليدية فى العمل ، وابتكار أساليب أخرى جديدة أفضل وأكثر فاعلية ، وعلى ذلك تبقى الأساليب التقليدية محافظة على نفسها كأشياء وممارسات لها قداستها تنتقل من جيل إلى آخر دون أى مساس بها .

ومنذ وقت قريب نظمت بعض الحـكومات والجامعات برامج للبحوث والتنمية الزراعية على نطاق كبير واقتصادى لخدمة صغار المزارعين وزودتهم

بخدمات معرفية وإرشادية كافية استطاعت أن تنقل نتائج الأبحاث الصحيحة إلى حيز التطبيق وترشدهم إلى كيفية الاستفادة منها فى مجال عملهم ، وبهذه الوسيلة استطاع المزارعون أن يتخلصوا من قبضة الطرق القديمة والأساليب التقليدية ، وأن يأخذوا بالأساليب الفنية الحديثة .

وإذا كان هذا التطور قد ظهر فى المجال الزراعى فى أكثر الدول تقدماً — فى وقتنا الحاضر باستثناء بعض الحالات — فإننا لم نجد للآن ما يماثله فى مجال التعليم حتى فى أغنى هذه الدول . فاستخدام التكنولوجيا فى التعليم لم يحقق إلا تقدماً بسيطاً يدعو للحيرة إذا قورن بما كان عليه التعليم فى مرحلة « الصنعة اليدوية » handicraft stage وقبل استخدامه الوسائل الحديثة وبينما يحدث ذلك فى التعليم ، نجد مجالات أخرى متعددة من النشاط الإنسانى قد خطت خطوات واسعة وعظيمة فى سبيل استخدام التكنولوجيا وزيادة الإنتاجية ، كما هو الحال فى مجالات الطب والصناعة والتعدين والمواصلات ووسائل الاتصال . ومع ذلك فقد لا يكون ذلك مثار دهشة كبيرة لأن التعليم ولا شك هو من أكثر أوجه النشاط الإنسانى صعوبة وتعقيداً . إن تعليم أفراد أمة من الأمم، وجعل النظام التعليمى فيها يتطور بخطوات تواكب الزمن يبدو أصعب مرات كثيرة من إرسال إنسان ليخطو بقدميه فوق سطح القمر .

ولقد ذكرنا فيما سبق أنه بالإضافة إلى قلة الموارد المالية وجمود النظم التعليمية أن المجتمع نفسه مسئول كذلك عن عدم التوافق الموجود الآن بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه . وهذه النقطة تحتاج إلى مزيد من التوضيح فمثلا ، عندما يقرر مجتمع معين أن يغير نظامه التعليمى من نظام طبقى يقصر خدماته التعليمية على أبناء النخبة الممتازة elite إلى نظام ديموقراطى شعبى تشمل خدماته كافة أبناء الشعب على حد سواء . وعندما يقرر المجتمع أن يتخذ من التعليم أداة للتنمية القومية ، فسوف تواجهه ولا شك عدة

مشكلات جديدة إحداها أنه بينما يسعى عدد كبير من الأفراد إلى طلب مزيد من التعليم ، فليس بالضرورى أنهم جميعا يريدون نوع التعليم الذى يوفره لهم نظام التعليم الجديد ، الذى يعتبر فى ضوء الظروف الجديدة النوع الأكثر احتمالا لتحقيق أفضل نفع لمستقبل التلاميذ وأفضل نفع للتنمية القومية فى نفس الوقت . ومن الطبيعى أن يأمل عدد كبير من التلاميذ فى أن يساعدهم تعليمهم فى الحصول على وظائف مرموقة فى مجتمعهم النامى . ولكن اختيارهم لوظائف معينة يمليه عليهم فى الغالب نظام قديم لتقسيم الوظائف وضع فى الماضى ، تتدرج فيه الوظائف والأعمال تبعا للنظرة الاجتماعية والاعتبار المرتبط بكل وظيفة ، وقد أصبح هذا التقسيم اليوم غير ملائم للتقسيم الجديد للقوى العاملة التى تحتاج إليها التنمية القومية . وعندما يكون لبنية الحافز Incentive structure وطلبات السوق من العمالة انعكاساتها على نوع التقسيم القديم ، فسوف يؤدى ذلك إلى وجود انفصال خطير بين احتياجات الدولة من القوى العاملة وبين الطلبات الفعلية فيها على هذه القوى العاملة . ويشير ذلك عادة إلى أن الدولة لا تحسن توزيع ما يتوفر لديها من القوى العاملة المتعلمة على نحو يحقق لها أفضل تنمية . وبينما يختار التلاميذ مجالات دراسية معينة ، نجد أن نظام التعليم يعدل رغبات هذه الأعداد الكبيرة من التلاميذ لكى يوفق بينها وبين متطلبات التنمية القومية ، وهذا يضع كل من التلاميذ ونظام التعليم فى مفترق الضغوط بين الأهداف المقررة لتنمية المجتمع وبين أنماط الحوافز وأنواع الاعتبار المضادة للتنمية الموجودة فى المجتمع . وهكذا وبوعى أشمل يبدو لنا فى وضوح أن الأزمة ليست ببساطة أزمة التعليم فحسب ، وإنما هى أزمة تشمل كل المجتمع والاقتصاد فيه .

وفى ضوء ما تقدم يمكن أن نذكر هنا مرة أخرى الأهداف الرئيسية لهذا الكتاب التى سبق أن أشرنا إليها فى إيجاز فى مقدمته وأول هذه الأهداف : هو أن نجمع فيه الحقائق الأساسية عن أزمة التربية والتعليم فى العالم ، وأن نوضح أهم الاتجاهات اللازمة لها ، وأن نقترح بعض الأسس أو المبادىء التى

يمكن أن تقوم عليها استراتيجية فعالة لمواجهة الأزمة ومعالجتها . وأما الهدف الثاني : فهو أن نعرض طريقة معينة لدراسة وفحص مكونات أى نظام تعليمى ، لا باعتبارها مكونات منفصلة غير مترابطة ، وإنما كنظام كلى موحد ترتبط فيه مكوناته وتؤثر بعضها فى البعض الآخر ، وتعطى مؤشرات ذات دلالات معينة توضح ما إذا كان العمل المشترك والمتبادل بين هذه المكونات يسير سيرا مرضيا أم غير مرض .

استخدام أسلوب « تحليل النظم »

ويوضح كل من شكل (١) وشكل (٢) تصورا معينا لتطبيق طريقة « تحليل النظم » a system analysis بالنسبة لنظام تعليمى معين . وإذا ما قارنا بين معنى عبارة « تحليل النظم » حين تستخدم فى سياقات أخرى غير التعليم ، فإنه ينبغى أن نؤكد منذ اللحظة الأولى أن استخدامها فى التعليم لا يستلزم القياس والتعبير الرياضى لكل ما تتضمنه العملية التعليمية من مكونات وأشياء . وإنما تشبه هذه الطريقة فى عملها ما تفعله عدسة للتصوير واسعة المدى wide-angle عندما توجه إلى كائن حى معين وتضبط لكى تظهر له صورة كاملة تبدو فيها العلاقات بين مكوناته المختلفة ، كما تبدو فيها أيضا العلاقات بين هذا الكائن وبيئته .

ويشبه استخدام « تحليل النظم » فى التعليم من بعض الوجوه ، ما يقوم به الطبيب عندما يفحص جسم الإنسان ، أكثر « النظم » تعقيدا وأروعها تكوينا . فإنه من غير الممكن وليس من الضرورى دائما أن يحصل الطبيب على معرفة كاملة بكل تفاصيل مكونات جسم الإنسان وكل عملياتها الوظيفية المختلفة . ذلك أن استراتيجية التشخيص عادة ما ترتكز على بعض الدلالات المختارة ذات الأهمية ، والعلاقات بين بعضها والبعض الآخر داخل الجسم من ناحية وبين الإنسان والبيئة الخارجية من ناحية أخرى . وعلى سبيل المثال :

يهتم الطبيب بوجه خاص بالدلالات والعلاقات بين أشياء هامة مثل دقات القلب ، وضغط الدم ، الوزن ، الطول ، السن ، نوع الغذاء ، عادات النوم ، كمية السكر والبولينا فى البول وفى الدم ، عدد كرات الدم الحمراء والبيضاء . ويستطيع الطبيب فى ضوء معرفة هذه الأشياء أن يشخص ويحدد الطريقة التى يعمل بها الجسم ككل ، ويصف الدواء الذى يساعده على القيام بوظائفه على صورة أفضل .

وإن الطريقة التى يتبعها الطبيب فى تحليله لجسم الإنسان تتبعها الإدارة الحديثة للأعمال عندما تستخدم هذا الأسلوب فى عملياتها وخططها فى مختلف أعمالها ابتداء من محلات بيع السلع المتعددة الأقسام Department stores إلى أكبر المؤسسات . وسوف تختلف الدلالات من سياق عمل معين إلى آخر ، ولكن استراتيجية العمل فيها جميعا تبقى واحدة إلى حد كبير . ويصدق ذلك أيضا عندما نستخدم أسلوب تحليل النظم بالنسبة لنظام تعليمى معين .

ولا تتكافأ النظرة إلى نظام تعليمى بهذه الكيفية مع نظرتنا بأن التعليم رغم أنه وسيلة لغايات كثيرة ، هو أولا وقبل كل شىء غاية فى حد ذاته . وليست هذه المسألة محل بحث هنا ، لأن ما نبحثه هى العملية المنظمة التى بواسطتها يوفر مجتمع معين التعليم لأفراده ، وما إذا كان من الممكن جعل هذه العملية ونواتجها أكثر ملاءمة وكفاية وفاعلية بالنسبة لمجتمع معين .

ولا نعنى فى استخدامنا عبارة « نظام تعليمى » المراحل التعليمية وأنواع التعليم المدرسى أو الشكلى فحسب (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى ، عالى ، جامعى ، تعليم عام ، تعليم متخصص) ، وإنما نعنى أيضا البرامج والعمليات التربوية والتعليمية المنظمة التى تقع خارج نطاق التربية المدرسية والتى تدخل فى إطار ما نسميه التربية غير المدرسية أو غير الشكلية وتشمل التربية غير المدرسية ، على سبيل المثال ، أنواع البرامج التدريبية للعمال والفلاحين ، البرامج التدريبية

والتأهيلية والتجديدية للعاملين فى مختلف القطاعات المهنية ، وبرامج التعليم الإضافى التى تقدمها بعض الجامعات ، وبرامج معينة خاصة بالشباب . وتكون أوجه نشاط التربية المدرسية وغير المدرسية مجتمعة معا الجهود الكلية التربوية والتعليمية المنظمة فى المجتمع وذلك بصرف النظر عن كيفية تمويل مثل هذا النشاط التربوى أو إدارته .

ومن البديهى أن نجد وراء هذه الحدود العريضة لما نعنيه بنظام تعليمى عدداً كبيراً من الأشياء ذات الطبيعة التربوية والتعليمية إذا ما نظرنا إليها نظرة شاملة للتعليم وعميقة وهى تشمل أشياء كثيرا ما نسلم بأن لها أهمية حيوية مثل أهمية الهواء الذى نتنفسه ، وهذه تشمل الكتب والصحف والمجلات والأفلام والبرامج الإذاعية والتليفزيونية الهادفة ، وهى تشمل فوق كل هذا أنواع الخبرة والتعلم التى يحصل عليها الأفراد فى محيط كل أسرة أو فى كل بيت . ومع ذلك ، فسوف تكون نظرتنا فى حدود هذا الكتاب وأغراضه مقصورة على تلك الأنشطة التى تنظم فى المجتمع عن وعى وشعور بهما من أجل تحقيق أهداف تعليمية وتدريبية مقررة ومعينة .

ومن الواضح أن أى نظام تعليمى يختلف إلى درجة كبيرة عن نظام جسم الإنسان أو عن نظام العمل فى محل تجارى معين ، من حيث طبيعة أهدافه وما يقوم به من أعمال وكيفية قيامه بها . ومع ذلك فهو يشترك مع كل المشروعات الإنتاجية الأخرى من حيث أنه يشتمل على مجموعة من المدخلات Inputs التى تدخل فى عملية معينة صممت من أجل الحصول على مخرجات معينة Outputs تحقق أهداف النظام المقررة وهذه الأشياء كلها وإن تعددت تكون كلا موحداً يتصف بالعضوية والدينامية وفى ضوء ذلك ، فإنه ينبغى فى حالة تقدير مدى سلامة نظام تعليمى معين بقصد تحسين ورفع كفاية الأداء فيه ، والتخطيط بذكاء لاتجاهاته المستقبلة ، أن نفحص العلاقة بين مكوناته الأساسية فى إطار نظرة عضوية موحدة .

ومع ذلك ، فليست هذه هى الطريقة التى ننظر بها عادة إلى أمور التعليم فى نظام تعليمى معين ، ومع أننا نسميه «نظاما» a system غير أننا لا نتناول بحث أموره ككل واحد . فمثلا ، قد يجتمع مجلس معين للتعليم ليبحث قائمة طويلة ومزدحمة بالأعمال . وتعرض كل فقرة فى جدول أعمال وتبحث على حدة واحدة بعد الأخرى حسب ترتيبها فى الجدول دون ترابط بينها . وكثير ما نجد قائمة الأعمال اليومية لناظر مدرسة معينة ، مثقل بأعمال كثرة وهى عبارة عن « خليط » من المسائل ينبغى أن ينجزها ولكى ينتهى من ذلك يضطر أن يمر عليها واحدة تلو الأخرى بأقصى ما يمكنه من سرعة ، وبحيث لا يكون هناك وقت كاف يفكر فيه عن علاقة هذه الأمور بعضها بالآخر ، أو بغيرها من الأمور التى مرت عليه بالأمس ، أو بما تتضمنه قائمة الغد من أشياء .

مكونات أساسية فى النظام التعليمى

وننتقل الآن إلى شكل (١) لكى نشرحه فى اختصار . يتضمن الشكل رسما توضيحيا مبسطا يبين بعض المكونات الداخلية الهامة فى أى نظام تعليمى . ونوضح بالأمثلة التالية كيف ترتبط هذه المكونات وتؤثر بعضها فى البعض الآخر .

لنفرض أن قرارا معينا قد اتخذ لتعديل نظام الأهداف التعليمية أو أولوياتها إلى صورة معينة . ولنفرض أن هذا القرار هو تنويع التعليم الثانوى بحيث يشتمل على نوعين من التعليم الفنى ، أولهما يمكن التلميذ بعد إتمام المرحلة الثانوية من مواصلة تعليمه الفنى فى مرحلة التعليم العالى ، وثانيهما نوع من البرامج الفنية ذات الطابع المهنى التى تنتهى بنهاية المرحلة الثانوية ، وقد يتطلب تنفيذ هذا القرار اجراء تعديلات جذرية بعيدة الأثر فى التكوين الأكاديمى للنظام . وفى المناهج وطرق التدريس . وفى الإمكانيات والأدوات ، وفى توزيع المعلمين ، وفى توجيه سير التلاميذ خلال البناء التعليمى وباختصار ، فإن جميع مكونات النظام التعليمى سوف تتأثر فى الواقع بمثل هذا التغيير إلى درجة كبيرة .

وبالمثل ، فإن أى تجديد له أهميته فى المنهج كادخال الرياضيات الحديثة

شكل «١» المدخلات الأساسية في نظام تعليمي معين

مصادر المدخلات
Resource Inputs

العملية التعليمية

١- الأهداف والأولويات Aims and Priorities
توجه نشاط النظام التعليمي

٢- التلاميذ Students
تعلمهم هو الهدف الرئيسي للنظام

٣- الإدارة التعليمية Management
تنسق وتوجه وتقيم النظام

٤- البناء التعليمي والجدول الزمني Structure and time Schedule
توزيع الوقت وتوزيع التلاميذ بين أنواع التعليم المختلفة

٥- المحتوى Content
خلاصة لما سوف يحصل عليه التلاميذ

٦- المعلمون Teachers
مساعدة التلاميذ في الحصول على المحتوى وقيادة عملية التعليم والتعلم

٧- الوسائل التعليمية Learning aids
الكتب - السبورة - الخرائط - الأفلام - المعامل .. الخ

٨- الامكانيات الفيزيقية Facilities
احتواء العملية التعليمية وتسهيل أدائها

٩- التكنولوجيا Technology
كل الأساليب التكنولوجية التي تستخدم في أداء أعمال معينة

١٠- ضوابط التحكم في نوعية التعليم Quality Controls
قواعد القبول ، الدرجات والامتحانات ، معايير أخرى .

١١- البحوث العلمية Research
تحسين الأداء الوظيفي للنظام وتطوير المعرفة ونحوها

١٢- التكاليف Costs
مؤشرات كفاية النظام وفاعليته

المخرجات التعليمية
Educational Outputs

محل الرياضيات التقليدية دون تغيير فى الأهداف والأولويات الرئيسية ، قد يستلزم إجراء تغييرات أساسية فى طرق التدريس والتعلم . وهذه بدورها تتطلب تغييرات فى خطة الدراسة وتوزيع الوقت ، والأدوات والإمكانيات الفيزيقية ، وفى عدد و نوع المعلمين الذين نحتاج إليهم ،وهكذا فإن مثل هذا التفاعل المتسلسل يمكن أن يكون له تأثيرات هامة بالنسبة لكل من متطلبات المدخلات التعليمية من ناحية وكم وكيف المخرجات النهائية من ناحية أخرى .

الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمى

ومع ذلك ، فإن شكل (١) لا يوضح كل ما يجب أن ننظر إليه عندما نستخدم أسلوب « تحليل النظم » . فالشكل يقتصر على توضيح المكونات الداخلية للنظام منفصلة عن البيئة الاجتماعية . . ولما كان المجتمع هو الذى يزود النظام التعليمى القائم فيه بالوسائل التى تكفل له العمل ، ولما كنا أيضا نتوقع من النظام التعليمى أن يقوم باسهامات لها أهميتها وحيويتها للمجتمع ، فإن ذلك يستوجب إضافة شىء آخر إلى صورة هذا التحليل ، وهو أن مدخلات التعليم ومخرجاته ينبغى أن تفحص فى ضوء علاقاتها الخارجية بالمجتمع . لأن ذلك يكشف لنا عن ضيق الموارد التى تحد النظام وتقيده ، ويظهر العوامل التى تحدد فى النهاية مدى انتاجيته المجتمع ومن ثم فإن شكل (٢) يوضح المكونات المتعددة المدخلات من المجتمع إلى النظام التعليمى . ومخرجات النظام المتعددة التى تصب ثانية فى المجتمع وينشأ عنها فى النهاية عدة تأثيرات متنوعة .

ولكى نوضح كيف تؤثر هذه الأشياء بعضها فى البعض الآخر . نفرض أن نظاما تعليميا معينا طلب منه أن يعمل على تخريج عدد أكبر من العلماء والفنيين . إذا حدث هذا فإنه سوف يحتاج إلى عدداً كبر من المعلمين المتخصصين فى المجالات العلمية والفنية لتحقيق هذه المهمة ، ولكن ما يعرضه السوق من هؤلاء قليل للغاية لأن نظام التعليم لم يخرج منهم أصلا إلا أعدادا قليلة بالنسبة لكثرة الطلب عليهم . ولكى يعمل نظام التعليم على زيادة إنتاجه من هذا النوع من

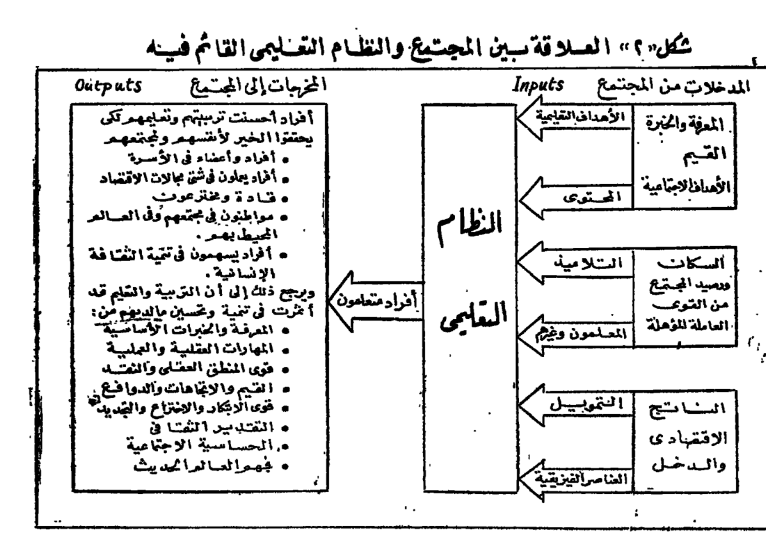
الأفراد فإنه ينبغي أن يسترد من مخرجاته المحدودة عددا كافيا للاشتغال بالتدريس ضمن مدخلاته من المعلمين . كما ينبغي أن تكون العروض التي يقدمها لهم قادرة على مواجهة التنافس على طلبهم في السوق من جهات أخرى . وقد يتطلب ذلك إحداث تعديل له أهميته في بنية النظام وسياسته التي ينتهجها ازاء مرتبات المعلمين .

وتثير الرسوم التوضيحية في شكلي (١) ، (٢) أسئلة كثيرة سوف نعرض لها فيما بعد . وهي تشمل بعض الأمور مثل . ما المقصود بالإدارة Management ؟ وما طبيعة التكنولوجيا التعليمية ؟ وما معنى الكفاية ، وما المقصود بالكيف؟ كما تشمل بعض الشكوك حول مدى الثقة في الاعتماد على المدخلات في النظام التعليمي باعتبارها مؤشرات أو دلالات تشير إلى جودة المخرجات التعليمية . كما تشمل أيضا الحاجة إلى توضيح الفرق بين كل من الأساليب الداخلية والخارجية التي تستخدم في الحكم على مدى جودة وقوة إنتاجية العمل التعليمي في نظام معين ، وكيف يمكن أن يؤدي اختلاف زوايا الرؤية إلى تقديرات وأحكام مختلفة ؟ كما تدور هذه الأسئلة أيضاً حول الحاجة إلى التوصل إلى « مؤشرات » أو «دلالات» رئيسية للأداء التعليمي بالنسبة لكل من المدخلات والمخرجات في النظام التعليمي .

ورغم أننا سوف نناقش هذه الأمور كلها في فصول الكتاب التالية ، فإنه قد يكون من المناسب هنا أن نبين بوضوح أكثر طبيعة العلاقة بين الرسمين التوضيحيين في شكلي (١) ، (٢) . فالرسم الأول يوضح المدخلات في نظام تعليمي معين ، بينما يوضح الثاني صلاته الخارجية في المجتمع . وهذه العلاقة يمكن أن نعبر عنها باختصار كالآتي :

إذا أدت الظروف الخارجية في مجتمع معين إلى تغيير في المدخلات المتوفرة للنظام — كما في حالة وجود نقص في المعلمين ناتج عن وجود نقص عام في القوى العاملة ووجود بناء للأجور غير مجز — فإن ذلك يمكن أن يؤثر في داخل

شكل «٢» العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي القائم فيه



النظام ويؤدى إلى إنخفاض فى كم و كيف مخرجاته . ومن ناحية أخرى ، فإن الضغط أو النقص فى الموارد المتاحة المدخلة يمكن أن يوجد تغيرا معقولا فى التكنولوجيا « التعليمية » وفى استخدام موارد معينة روعى فيها أن تتفادى انخفاض مخرجات التعليم كما وكيفا . وهكذا فإن أسلوب تحليل النظم يوضح أنه لا حاجة لوجود نمط جامد للموارد الداخلية لكى يتمسك به نظام تعليمى معين فى مواجهته الضغوط الواقعة عليه من بيئته الخارجية وإذا ما استطاع النظام أن يستعين بمثل هذا النوع من التحليل ، فإنه سوف يكون فى موقف يمكنه من أن يختار لنفسه الاستجابة الصحيحة ، ومثل هذا الاختيار يمكن أن يكون له أثره الهام على كم وكيف مخرجاته ، وعلى كفايته الداخلية ، وقوة إنتاجيته الخارجية ..

الصلة المتبادلة بين النظم التعليمية فى العالم

ويضيف شكل (٣) بعدا عالميا إلى التحليل : وهو يفترض أن النظام التعليمى فى دولة معينة (س) قد حلل فى ضوء ما يتضمنه كل من شكل (١) ؛ وشكل (٢) ولكنه يضيف إلى التحليل مدخلات فى نظامها التعليمى تشمل مكونات معينة ذات صور مختلفة استوردت من عدد من الدول الأجنبية (معلمون أجانب ـ طلبة أجانب ـ أدوات وأجهزة تعليمية مصنوعة فى الخارج ـ طرق جديدة فى التدريس ظهرت واستخدمت فى الخارج) . وبالمثل فهو يضيف أيضاً إلى التحليل مخرجات من النظام التعليمى للدولة (س) (معلمون ـ تلاميذ ـ أفكار جديدة فى المناهج ... الخ) . تصدرها إلى الخارج حيث تعمل كمدخلات فى نظم تعليمية لدول أخرى ، مكملة بذلك دائرة لتجارة تعليمية عالمية .

ويكفى هذا القدر من الحديث الآن عن تحليل النظم . وتوضح لنا الرسوم التوضيحية السابقة الإطار التحليلى لمحتويات هذا الكتاب وتوازنها ، وسوف يتناول هذا الكتاب فى حدود هذا الاطار وبتفصيل أكبر مختلف العناصر والعلاقات التى سبق ذكرها فى إيجاز .

شكل «٣» العلاقة بين النظم التعليمية في العالم

واردات
من دول أ، ب، حـ .. الخ

طلبة وباحثون أجانب يفدون للتعلم

طلبة وباحثون (مبعوثو الدولة «س») يعودون إلى الوطن بخبرات جديدة من الخارج

معلمون وخبراء أجانب يفدون ليعاونوا في أمور تعليمية

خبرات، أساليب تكنولوجية ومكونات ثقافية تزيد من خصوبة التعليم

النظام التعليمي في دولة معينة (س)

صادرات
إلى دول أ، ب، حـ .. الخ

طلبة وباحثون أجانب يعودون إلى أوطانهم بخبرات جديدة

طلبة وباحثون توفدهم الدولة إلى الخارج للتعلم

معلمون وباحثون يذهبون إلى دول أخرى في الخارج ليعاونوا في أمور تعليمية

خبرات، أساليب تكنولوجية ومكونات ثقافية تستفيد منها مجتمعات أخرى

وبقى أن نضيف إلى ما سبق بعض التحذيرات بشأن ما عرض من مادة فى هذا الكتاب فنحن لا نتفاخر ولا نزهو عالياً بما يتضمنه من مادة ، بل ولا يمكننا أن نفعل ذلك لأننا على علم يقينى بمدى قلة الحقائق والأدوات المتوفرة لدراسة ومقارنة النظم التعليمية . ونظرا لأسباب كثيرة ومتنوعة يعرفها جيدا خبراء الاحصاء التربوى والتعليمى فإنه ينبغى أن ندقق جيدا فى تناولنا للاحصائيات والبيانات الرسمية المتعلقة بأمور كأعداد التلاميذ المقيدين فى المدارس ومعاهد التعليم المختلفة ، ومعدلات الرسوب والتسرب Dropouts وأنماط الميزانية واتجاهات الصرف على التعليم ، وتكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ الواحد وغيرها ، وعلى وجه الأخص فى حالات الدول النامية . وهذا النقص فى البيانات ليس خطأ شخص بعينه ، وإنما هى عموما طبيعة الأوضاع الموجودة والحق أنه قد خطر ببالنا أكثر من مرة ونحن نجرى هذه الدراسة عما يمكن أن يحدث للنظم المالية العالمية لو أنها اضطرت أن توجه قراراتها على أساس من الحقائق المماثلة لتلك التى تعيش بها النظم التعليمية . فلا شك أنها سوف تتعرض لأخطار وأزمات سرعان ما تمتد لتشمل كل دول العالم . ويتكون أساس المادة العلمية التى استخدمت فى هذا الكتاب من أجزاء صغيرة من بيانات حديثة متداولة . ومن خبرات بعض العاملين فى مجال التربية والتعليم وملاحظاتهم الشخصية . وهناك مصادر أخرى حاولنا الاستفادة من إمكانياتها فى هذا المجال . غير أننا اعتمدنا إلى درجة كبيرة على البيانات الوفيرة الصادرة عن منظمة اليونسكو وعلى نتائج البحوث الميدانية التى قام بها المعهد الدولى للتخطيط التعليمى .

هذا وإن مجموعة التعميمات المكونة من مصادر كثيرة ومتنوعة يمكن أن يوجه إليها النقد من ناحيتين : أولها أنه بمرور الأعوام يتكشف لنا ما تخبئه

الأيام الحاضرة ، وعلى ذلك فإن التعميمات التى نسلم الآن بصحتها قد يثبت خطؤها و بعدها عن الحقيقة فيما بعد ، وثانيهما أنه لا يمكن لأى تعميم أن يشمل جميع النواحى الشاذة لحالات فردية . ومع ذلك فعلينا أن نختار بين أحد أمرين أولهما : هل من الأفضل أن نترك جانبا كل المحاولات التى تبذل من أجل استخدام أسلوب للتحليل يستند إلى الفكر والعقل فى تخطيطنا للتعليم وأن نجعل مستقبله بين يدى الصدفة فحسب؟

وثانيهما : هل من الأفضل أن نتحرك إلى المستقبل ونحن مزودون بخريطة ملؤها الفكر والعقل لتهدينا معالم الطريق الصحيح ؟ . أننا نختار ولا شك الأمر الثانى .

وكذلك فإن علينا أن نختار بين أحد أمرين آخرين أولهما : أنه نظرا لأن المادة التى يعرضها هذا الكتاب لا تنقل إلى القارىء صورة مزهرة ومشرقة عن مستقبل التعليم فى العالم ، فقد يساء فهمه على أنه صرخة يأس ودعوة استسلام أمام خطر على وشك أن يحدث . وقد نقبل هذا الفهم الخاطىء ونختار هذا الأمر وذلك إذا ما قابلناه بالأمر الثانى الذى يتطلب منا أن نفسد أمانة الكلمة وصحتها ، لكى نؤكد القول بأن أمور التعليم تسير على خير ما يرام فى جميع أنحاء العالم وذلك على عكس ما تؤكده الحقيقة ويظهره الواقع .

ورغم ما يعرضه الكتاب من بيانات غير سارة عن حالة التعليم فى العالم ، فإننا نضع أنفسنا بين صفوف المتفائلين . ولسنا فى ذلك منساقين وراء انفعالاتنا وعواطفنا ، وإنما نفعل ذلك على أساس من الإيمان بدور العقل وأهميته فى مواجهة هذا الخطر . فنحن نعتقد اعتقادا راسخا أن أزمة التعليم فى العالم يمكن التغلب عليها شريطة أن يتصدى المسؤلون عنه بإخلاص وبأسلوب منظم لأخطائه

وأن يشخصوا مشكلاته ، وأن يخططوا لمستقبله فى ضوء ما تكشف عنه عمليات التشخيص والتحليل والنقد الذاتى من أخطاء وعيوب .

وأنهم إذا ما فعلوا ذلك ، وعلى الأخص إذا ما تكاتفت الدول بعضها مع البعض الآخر فى هذا المجال فسوف يؤدى مثل هذا الجهد إلى توليد الطاقات القومية وقوة الإرادة التى نحتاج إليها فى معالجة الحقائق والنتائج بشأن حالة التربية والتعليم فى عالمنا المعاصر التى سوف تكشف عنها الفصول التالية فى هذا الكتاب .

الفصل الثانى

المدخلات فى نظم التعليم

أولا : التلاميذ

الزيادة فى الطلب الاجتماعى للتعليم :

نبدأ بالتلاميذ لأنهم يكونون المدخلات الرئيسية فى أى نظام تعليمى ، ولأن تنميتهم هى هدفه الرئيسى ، وتؤثر اتجاهاتهم فى العملية التعليمية إلى درجة كبيرة فضلا عن أنهم فى النهاية يكونون المخرجات الرئيسية للنظام التعليمى .

ونحن نتوقع عندما يذهب التلاميذ إلى المدرسة أن يحصلوا على خبرات تعليمية تحدث فى حياتهم تغيرات مرغوب فيها . وبطبيعة الحال فإن التلاميذ تؤثر فيهم عوامل مربية أخرى كالأسرة والأصدقاء وغير ذلك من القوى المؤثرة فى البيئة والتى تؤثر كل منها بطريقتها المميزة . ومع هذا فنحن نتوقع من المدرسة أن تزود تلاميذها بأشياء لا يستطيعون الحصول عليها فى مكان آخر . ومن بين هذه الأشياء أن تزود تلاميذها بالوسائل التى تمكنهم من تحقيق حياة أفضل ، ومن التمتع بالناحية الإنسانية للتربية كغاية فى حد ذاتها . وكل هذا يتضمنه ما يمكن أن نسميه بالبعد الاستهلاكى للتعليم . كذلك فاننا نتوقع من المدرسة أن تزود تلاميذها بالوسائل التى تجعل منهم مواطنين أفضل وتمكنهم من الحصول على وظائف وأعمال أفضل ، وأن يسهموا بدرجة أكبر فى تحقيق الخير والرفاهية لمجتمعهم . وهذا يتضمنه ما يمكن أن نسميه بالبعد الاستثمارى للتعليم .

ويعكس عدد التلاميذ الذين يحاولون دخول المدارس ، أو الذين يحاولون

البقاء فيها والاستمرار فى التعليم حتى مراحله العليا ، الطلب الاجتماعى على التعليم فى المجتمع . ويختلف هذا عن متطلبات المجتمع واحتياجاته من القوى العاملة فى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهذان قد يؤثر أحدهما فى الآخر . ومع ذلك فإن لكل منهما سلوكه المستقل . أن الطلب الاجتماعى على التعليم لأسباب سوف نوضحها فى حديثنا ينمو بطريقة أسرع من نمو الطلب على القوى العاملة ويؤدى هذا فى بعض الأحيان إلى عطالة المتعلمين .

وسوف ننظر أولا فيما يلى إلى التلاميذ باعتبارهم مدخلات فى النظام التعليمى ، ونرجىء النظرة إليهم كمخرجات للنظام إلى فصول تالية . ونبدأ بتوجيه الأسئلة التالية : ما هى القوى التى أدت حديثا إلى نمو الطلب الاجتماعى على التعليم بهذه الصورة المتفجرة ؟ وهل تستطيع نظم التعليم أن تلبى وتحقق هذا الطلب المتزايد على التعليم ؟ وإذا كانت الإجابة بالنفى فكيف تواجه هذه النظم الفجوة الناتجة بين العرض والطلب ؟ وإذاما نظرنا إلى المستقبل ، فما الأشياء المعقولة التى يمكن أن نتوقع حدوثها بالنسبة لاتجاه الطلب الاجتماعى على التعليم ، وما أسباب ذلك ؟

هناك ثلاثة أسباب رئيسية تفسر الزيادة السريعة للطلب الإجتماعى على التعليم منذ أواخر الحرب العالمية الثانية . وأول هذه الأسباب هو الطموح التعليمى المتزايد لكل من الآباء والأبناء . والسبب الثانى هو ما تؤكده حديثا السياسة العامة للدول فى كل مكان تقريبا من أن التنمية التعليمية شرط أولى هام للتنمية الاجتماعية القومية الشاملة . ويوازى هذا حتمية تأكيد ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرصة التعليمية مما يؤدى بطبيعة الحال إلى زيادة نسب المقبولين من كل فئة من فئات السن فى مختلف مراحل التعليم وزيادة الفرص أمامهم لسنوات أكثر من التعليم . وأما السبب الثالث فهو الانفجار السكانى الذى أدى إلى مضاعفة الطلب الاجتماعى على التعليم .

الزيادة فى معدلات القيد والقبول بالمدارس :

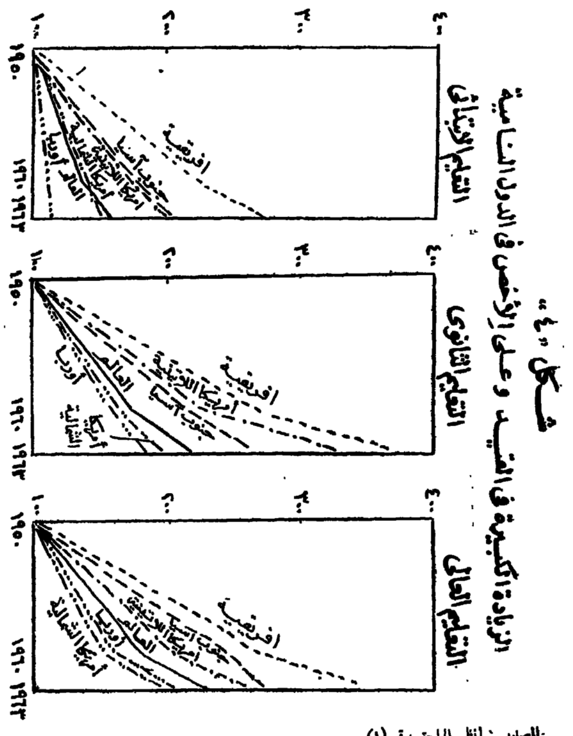
وقد أدى التفاعل بين هذه القوى الثلاث منذ عام ١٩٥٠ إلى زيادة هائلة فى عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالمدارس والمعاهد والكليات ، ويوضح هذه الظاهرة بيانيا شكل (٤) فقد زاد عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائى فى جميع أنحاء العالم بنسبة أكبر من ٥٠ ٪ وزاد عدد الطلاب فى التعليم الثانوى والتعليم العالى بنسبة تزيد عن ١٠٠ ٪ ولما كانت الدول النامية قد بدأت نموها التعليمى من قاعدة أصغر نسبيا ، فإن النسب المئوية للزيادة فيها وعلى الأخص فى مرحلة التعليم الابتدائى تزيد كثيرا عن النسب المقابلة لها فى الدول المتقدمة . ومع ذلك فإن هذه الدول المتقدمة قد حققت زيادة أكبر نسبيا فى التعليم الثانوى والعالى[1] .

وتوضح لنا الأشكال البيانية لزيادة القيد شكل (٤) أن عدد التلاميذ والطلاب فى العالم والذين يحصلون الآن على تعليم مدرسى فى جميع مراحل التعليم وفى أنواعه المختلفة قد زاد إلى ضعف ما كان عليه منذ جيل مضى . وتوضح لنا هذه الاحصائيات والأشكال الجانب المضىء من الصورة ، بينما لا تحكى شيئا عن جانبها المظلم . فهى لا تظهر الفاقد الاجتماعى الهائل والمأساة الإنسانية التى تتمثل فى المعدلات العالية الرسوب والتسرب فى التعليم . كما أنها تخفى الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يعيدون سنوات فى الدراسة فيزيدون من تكلفة التعليم . وأهم من هذا أنها لا توضح شيئا عن طبيعة التعليم الذى يحصل عليه التلاميذ ونوعيته ونفعه أو قيمته الوظيفية .

وسوف نتناول بحث كل هذه الأمور فى تفصيل أكبر فى أجزاء أخرى من

---

(١) أنظر الملحق رقم (١) .



- المصدر : أنظر الملحق رقم (١)

الـكتاب وما ينبغى أن نلاحظه هنا هو زيادة الطلب على التعليم متمثلا فى أمرين. الارتفاع المتزايد فى القيد بالمدارس يعكس الأثر المركب لزيادة كلية فى العدد المطلق لتلاميذ كل فئة من فئات السن ، وكذلك زيادة فى النسبة المئوية لتلاميذ كل فئة من فئات السن المقبولين فى كل مرحلة تعليمية .

والحق أننا إذا ألقينا نظرة إلى الماضى فسوف نرى أن معظم الدول تظهر زيادة بطيئة فى معدلات القبول فى كل مرحلة تعليمية ، غير أن هذه المعدلات قد ارتفعت بسرعة فائقة فى السنوات الأخيرة ، وأحد الأسباب الرئيسية لذلك هو أن الطلب الاجتماعى على التعليم الذى يؤدى إلى زيادة احتياجات المجتمع وطلبه على التعليم . وخلال هذا التفاعل يخلق الطلب الاجتماعى ديناميا ته الذاتية . فالأعداد الـكبيرة من التلاميذ التى بدأت تحصل فجأة على فرص فى التعليم سوف تستمر فى طلب المزيد منه . إذا أخذنا مثالا لذلك حالة طفل من دولة أفريقية نامية ، أبواه أميان ولـكن أتيحت للطفل فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وتعلم القراءة والـكتابة والحساب . فإننا نجد هذا الطفل يريد بعـد أن ينتهى من دراسته الابتدائية ، أن يلتحق بالمدرسة الثانوية وبعد أن ينتهى من دراسته فى المرحلة الثانوية يريد إذا ما مكنته الظروف أن يلتحق بالجامعة . وحتى إذا ما انتهى به طريق التعليم عند نهاية المرحلة الابتدائية ، فإنه سوف يصر على أن يكون حظ أولاده ونصيبهم من التعليم أفضل منه . وهكذا يكون الطلب الاجتماعى على التعليم معقدا وقاسيا للغاية ولا يأخذ فى الاعتبار ما يحتمل أن يحدث بالنسبة للاقتصاد وللموارد المتوفرة للتعليم . وليست هذه الظاهرة خاصة بالدول النامية فحسب ، فقد ظهرت أيضا بوضوح فى سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية فى أوربا الغربية وأمريكا الشمالية بالنسبة للتعليم فى المرحلة الثانوية ، وكذلك وعلى وجه أخص بالنسبة للتعليم العالى .

ويؤدى هذا بنا إلى السؤال الآتى : ما هى مضامين فكرة أن التعليم ذاته يولد زيادة الطلب عليه فى المستقبل ؟

يمكن أن نجد فى تاريخ التعليم فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى إشارة إلى ما سوف تواجهه بلدان صناعية أخرى ، ففى الولايات المتحدة الأمريكية ازداد عدد السكان مرتين ونصف المرة فى الفترة من ١٩٠٠ إلى وقتنا الحالى (١٩٦٨) . وهذه الزيادة وحدها كفيلة بأن تساعد على وجود زيادة هائلة فى عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالتعليم حتى ولو ظلت معدلات ونسب القبول ثابتة . ولكن الطلب الشعبى على التعليم ، إن لم يكن هناك أشياء أخرى ، سوف لا يترك هذه المعدلات ثابتة ، فإن نسبة التلاميذ الذين يحصلون على تعليم ثانوى قد قفزت من ١٢ ٪ فى عام ١٩٠٠ إلى ما يزيد على ٩٠ ٪ من الأفراد فى فئة السن المقابلة للتعليم الثانوى ، فى عام ١٩٦٧ ، بينما ارتفعت النسبة خلال نفس المدة بالنسبة للتعليم العالى من ٤ ٪ إلى ٤٤ ٪ من أفراد فئة السن المقابلة للتعليم العالى ، ويوضح شكل (٥) أثر الزيادة فى نسب القبول وكذلك أثر الزيادة الضخمة فى المواليد فى فترة ما بعد الحرب على القيد بالكليات والجامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية . إن عدد التلاميذ والطلاب المقيدين فى جميع معاهد التعليم فيها يزيد الآن على ٥٧ مليونا ، وهو عدد يزيد على ربع التعداد الكلى للسكان . وهذا يجعل منها مجتمعاً « تعليميا » يكون فيه التعليم من أكبر الصناعات [١] .

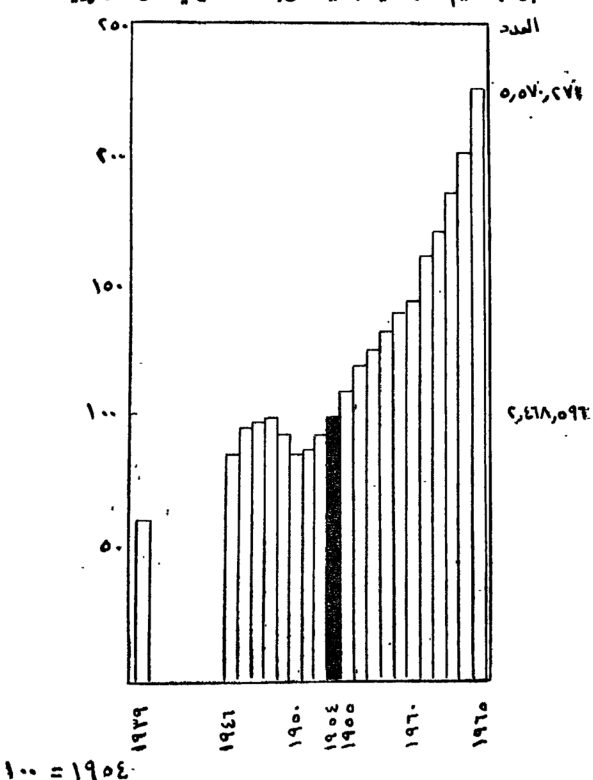
وفى عام ١٩٦٧ أشاد الاتحاد السوفيتى وهو يحتفل بالذكرى الخمسين لثورة

---

(١) انظر الملحق رقم (٢)

شكل « ٥ »

أثر الزيادة الكبيرة فى المواليد (فى فترة بعد الحرب) وارتفاع نسب القبول بالتعليم على القيد بكليات وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية



Source: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Digest of Educational Statistics, Washington, D.C., Office of Education, 1965 and 1966.

أكتوبر بانجازات الثورة فى المجال التعليمى . وقد بدأ التعليم فى الاتحاد السوفيتى فى عام ١٩١٤ بنظام تعليمى ينمو رأسياً ولكنه كان ضعيفاً ، وفى عام ١٩٦٦ ارتفع عدد تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية لكل ١٠٫٠٠٠ من السكان إلى أكثر من ثلاثة أضعاف ما كان عليه فى عام ١٩١٤ ، بينما تضاعف عدد الطلبة فى التعليم العالى بالنسبة لنفس العدد من السكان إلى أكثر من ٢١ مرة ، وقد صاحب كل ذلك ارتفاع كثير فى السكان [1] .

وأما بالنسبة لدول أوربا الغربية ، فقد بدأت تتحرك ببطء فى نفس هذا الاتجاه منذ الحرب العالمية الثانية ، ورغم أن الأرقام الموضحة فى جدول (١) أمام كل دولة لا تصلح تماماً للمقارنة إلا أنها من ناحية أخرى توضح زيادة وارتفاعاً هاماً فى معدلات ونسب القبول فى مراحل التعليم بالنسبة لفئات السن المقابلة لهذه المراحل .

ونظراً للعلاقة الحيوية بين التعليم والنمو الاقتصادى فيجدر بنا فى هذا الصدد أن نوضح نقطة ذات جانبين : فمن جانبها الأول نجد أن الدول الصناعية فى أوربا قد حققت الكثير من نموها الاقتصادى الحالى بواسطة معدلات منخفضة للقبول فى مراحل التعليم فوق المستوى الابتدائى ، وأخذت وقتا طويلا للوصول إلى ما هى عليه الآن اقتصادياً ، ومن الجانب الآخر فان هناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد أن معدلات القبول العالية فى الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد

---

(١) K. Nozhko, et al., Educational Planning in the USSR, including a report by an IIEP mission to the USSR, headed by R. Poignant (Paris, Unesco/IIEP, 1968).

انظر أيضا الملحق رقم (٣)

جدول (١)

نمو معدلات القبول بالمدارس فى أوربا الغربية

مرحلة التعليم	١٩٥٠	النسبة المئوية للقبول ١٩٦٣
التعليم الثانوى		
اليونان	٣٥	٤٧
ايرلنده	٣٤	٥٠
إيطاليا	٢٩	٦٣
هولنده	٦٢	١١١*
البرتغال	١١	٣٩
أسبانيا	١٧	٣١
النمسا (١٥ — ١٩ سنة)	٢٢	٣٦٫٧ (لعام ١٩٦٥)
السويد (١٦ — ١٨ سنه)	٢٥	٤٤ (لعام ١٩٦٥)
التعليم العالى		
النمسا (٢٠ — ٢٤ سنة)	١٫٩	٥٫٦ (لعام ١٩٦٥)
(٢٥ — ٢٦ سنة)	٫٨	١٫٧ (لعام ١٩٦٥)
فرنسا (السنة الأولى فقط من التعليم)	٥٫٠	١٣٫٨ (لعام ١٩٦٤)
المانيا الغربية (» » » »)	٤٫٢	٥٫٨ (لعام ١٩٥٧)
السويد (١٩ — ٢٤ سنة)	١٠	٢١ (لعام ١٩٦٥)

* تشمل تلاميذ أصغر أو أكبر من فئة السن للأفراد التى حسبت النسبة على أساسها .

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966).
R. Poignant, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun (Paris, Institut pédagogique national, 1965), OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968) ; OECD, Educational Policy and Planning, Sweden (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967).

السوفيتى واليابان فى مراحل مبكرة نسبياً من نموهم قد أعطت اسهامات وفوائد جوهرية فى مجال تكوين مستوياتهم الحاضرة المرتفعة فى التقدم الاقتصادى والتكنولوجى [١] وفى مناقشة قريبة العهد حول أسباب الفجوة التكنولوجية والفجوة الإدارية بين أوربا الغربية والولايات المتحدة ندرت المناقشة بالتأخر والقصور فى التعليم الأوربى كأحد الأسباب الأساسية لوجود هذه الفجوة بينهما [٢] .

وأما بالنسبة للدول النامية فى آسيا وأفريقية وأمريكا اللاتينية فقد بدأت هذه الدول منذ وقت قريب تتبع بشدة الطرق التعليمية التى تسلكها الدول المتقدمة ومدفوعة فى ذلك بدوافع النمو الاقتصادى والعدالة الاجتماعية . وأصبحت زيادة معـــدلات القبول فى مقدمة أولوياتها التعليمية ، ويوضح جدول (٢) نتائج جهودهم التعليمية منذ عام ١٩٥٠ ، وينبغى أن ننظر إلى هذه الأرقام الموضحة فى الجدول ، على أنها دلالات أو علامات لهذه الجهود فحسب ، وذلك لأن الأرقام الرسمية للقيد والقبول فى الدول النامية يبدو أنها مبالغ فيها ،

---

(١) See, for example, E. F. Denison, "Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth" in The Residual Factor and Economic Growth (Paris : OECD, 1964) ; T. H. Schultz, Education and Economic Growth (Chicago : University of Chicago Press, 1961) ; Th. W. Schultz, The Economic Value of Education (New York and London : Columbia University Press, 1964) ; S. Strumilin, "The Economics of Education in the USSR" in International Social Science Journal, Paris, Unesco, XIv, No. 4 (1962).

(٢) See, for example, J.-J. Servan-Schreiber, Le Défi américain (Paris : Denoël, 1967) ; and OECD, The Over-all Level and Structure of Research and Development Efforts in OECD Member Countries (Paris : OECD, 1967).

جدول (٢)
ارتفاع نسبة القيد بالتعليم فى عينة من الدول النامية

الدولة	التعليم الابتدائى (٪ من ٥ — ١٤ سنة)				التعليم الثانوى (٪ من ١٥ — ١٩ سنة)			
	١٩٥٠	١٩٥٥	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٥٠	١٩٥٥	١٩٦٠	١٩٦٣
أفريقية								
الكرون	٢٥	٣٧	٥٧	٧٩	٧ر	٢	٥	٨
النيجر	١	٢	٤	٧	١ر٠	٢ر٠	٥ر٠	٨ر٠
نيجيريا	١٦	٢٧	٣٥	٣١	١	٢	٥	٦
تونس	١٨	٢٦	٤٤	٥٧	٩	١١	١٥	٢٠
آسيا								
* افغانستان	٣	٤	٥	٩	٥ر٠	٧ر٠	١	٣
** اندونسيا	٢٩	٣٩	٤٢	٤٥	٣	٧	٩	١٠
كوريا	٥٣	٥٤	٦٠	٦٩	٢٠	٣٦	٣٢	٣٨
الباكستان	١٦	١٩	٢٥	٢٥	١٥	١٥	١٦	٢٢
أمريكا اللاتينية								
الأرجنتين	٦٦	٧١	٦٩	٦٨	٢١	٢٨	٣٢	٣٧
بوليفيا	٢٤	٣٤	٣٨	٤٩	٩	١٢	١٥	١٩
البرازيل	٢٨	٣٣	٤٥	٥٠	١٠	١٢	١٨	٢٥
فنزويلا	٤٠	٤٤	٧٠	٧٢	٦	١١	٢٧	٣٤

Source: Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966), pp. 117-137.

* التعليم العام فقط

** لاتشمل إريان الغربية

ويمكن أن نقرر الآن في وضوح مضمون ما سبق : تعتبر العلاقة المتعارضة بين الطلب الاجتماعي على التعليم وقدرة النظام التعليمي على تحقيقه مؤشراً رئيسياً في تشخيص أي نظام تعليمي . ولا يحتاج القادة السياسيون من جانبهم إلى بيانات وإحصائيات لقياس الفجوة المتزايدة الاتساع في هذه العلاقة ، فهم يدركونها بديهيا من خلال صيحات الاحتجاج المتصاعدة التي يواجهونها كل يوم .

الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية :

وإذا ما استخدمنا هذا المؤشر السابق في فحص صورة التعليم في العالم فسوف تبدو لنا الصورة كما يلي : على الرغم من الزيادة الهائلة والارتفاع الملحوظ في عدد المقيدين بالمدارس منذ عام ١٩٥٠ ، فإن هذا الارتفاع لا يتمشى مع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الذي يتزايد بخطوات أسرع ، وتبدو الفجوة بين الرغبة في الحصول على التعليم وبين القبول في المدارس كبيرة للغاية في الدول النامية إذ تصل فيها معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية لمن هم في سن التعليم الابتدائي إلى أقل من ٥٠ ٪ في أكثر الأحيان ، وتتسع الفجوة أكثر من ذلك في التعليم الثانوي والعالي ، ويرجع ذلك جزئياً إلى الأولوية التي سبق أن أعطتها هذه الدول للتعليم الابتدائي ، وهذه الأولوية أدت فعلا إلى حركة دينامية فعالة وأصبح التعليم محركا لزيادة الطلب عليه .

وهكذا تواجه الدول النامية مشكلة خطيرة تقع في صميم أزمتها التعليمية . ومن الحقائق المشجعة أن شعوب هذه الدول تطلب التعليم في حماس غير أن من الحقائق المزعجة التي تقابلها عدم تحقيق الطلب الشعبي على التعليم وما قد يترتب عليه من نتائج اجتماعية وسياسية خطيرة . كيف يمكن إذن لهذه الدول أن تصل الفجوة الكبيرة والمتزايدة في الاتساع بين طموح شعوبها المتفتحة لمزيد

من التعليم وبين الإمكانيات المحدودة لنظمها التعليمية لكى تحقق هذا الطموح ؟ .

ويواجه عدد كبير من الدول المتقدمة نفس المشكلة بدرجة أقل شدة ولكنها ملحوظة ، وقد عبر عن هذه المشكلة بوضوح وزير التربية والتعليم الفرنسى « كريستيان فوشيه » فى اجتماع له مع قادة من أساتذة العلوم فى مدينة « كان » عام ١٩٦٦ ، وانتقد بشدة أحوال التعليم الفرنسى فقال :

« لم يسبق لأى وزير فرنسى للتربية والتعليم ، ولم يسبق لأى جامعة فرنسية أن واجهت مشكلات عديدة مثل ما أواجهه وتواجهونه . إن الارتفاع الكبير فى عدد السكان لم يحدث حتى عام ١٩٤٠ ، وحتى هذا الوقت لم يكن هناك طلب اجتماعى حقيقى على التعليم ، ولم توجد ثورة علمية وعلى العكس من ذلك حدث تفجر فى كل القطاعات خلال العشرين عاماً الماضية [١] .

وقد واجهت دول صناعية أخرى حقيقة هذه المشكلة المعضلة بطرق مختلفة فمثلا ، اضطرت الجامعات البريطانية فى سنوات قريبة العهد أن ترفض قبول أكثر من ربع المتقدمين للالتحاق فيها ممن يتوفر فيهم شروط الالتحاق وذلك لعدم وجود أماكن كافية لهم ، وكذلك رفضت المدارس الثانوية والفنية التجارية فى النمسا قبول عدد من المتقدمين الذين تتوفر فيهم شروط القبول تتراوح نسبته من ٣,٧ ٪ إلى ٢٢,٣ ٪ وذلك فى الفترة من ١٩٥٥ إلى ١٩٦٥ [٢] وفى ألمانيا الغربية تقدم للالتحاق بكليات الطب فى الفصل الدراسى الشتوى لعام ١٩٦٧/٦٦ ، ٦٥٠٠ طالب ممن يستوفون شروط القبول ، وكانت الأماكن المتوفرة فيها ٢٨٠٠ فقط وفى استراليا رفضت جامعات ولاية فيكتوريا

Bulletin quotidien du Colloque de Caen (November 1966).

(٢) انظر الملحق رقم (٤) .

عام ١٩٦٦ قبول حوالى ربع المتقدمين اليها[1] والأمثلة على ذلك كثيرة فى بلدان أخرى متقدمة .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك ما يشير إلى أن هذا المد الهائل فى السوق التعليمى سوف يهبط فى السنوات القادمة ؟ تأتى الإجابة عن هذا السؤال بالنفى ، بل وعلى العكس من ذلك تدل المؤشرات على آن القوى التى حركت زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم فى السنوات الأخيرة لن تستمر فحسب ، بل وسوف تتزايد سرعتها . وأكثر من ذلك ، فإن المؤشرات تبين أن شدة الضغوط على التعليم التى تغذيها وتحركها قوى الطموح الإنسانى سوف تواجه فى الدول النامية قفزة كمية هائلة نظراً لمعدل الزيادة غير العادى فى تعداد أفرادها فى سن التعليم .

معدلات النمو غير المتوازنة تعوق التنمية القومية :

وتستلزم هـذه النقطة الأخيرة أن نفحصها فى موضوعية ودون انفعال ، فـكثير من الدول النامية تظهر حساسية واضحة ومفهومة لـكل تعقيب أو تفسير لنموها السكانى غير الطبيعى . وهم لا يرحبون بمثل هذا العمل ويعتبرونه تدخلا خارجياً متعجرفاً فى أكثر النواحى الخصوصية لحياتهم العائلية . ولذلك فإنه من المهم أن نحدد بدقة الحقيقة فى هذه المسألة ، فليست المسألة هى ما إذا كانت

---

(1) Committee on Higher Education, Higher Education : The Demand for Places in Higher Education, Appendix One to the Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 (London : HMSO, 1964), Pt. IV, p. 120 ; Commonwealth of Australia, Third Report of the Australian Universities Commission, Australian Universities 1964-69 (Canberra : Commonwealth Government Printer, 1966).

هذه الدول تستطيع فى النهـاية أن تحقق زيادة كبيرة فى السـكان . والتعليم الأفضل ، والتغذية الأفضل لسكانها عما يتوفر لديها الآن ، إن الـكثير من هذه الدول لديها الموارد الطبيعية الأساسية التى تـكفل العيش لأعداد أكبر من السكان إذا ما أعطيت الوقت الـكافى لتنمية هذه الموارد . إن المسألة إذن تتضمن عامل الوقت والمعدلات النسبية للنمو ، وهى جزء من مشكلة أكبر وهى النمو غير المتوازن الذى يؤثر فى عملية التنمية القومية الشاملة ، كما توضحها الفروض الآتية :

إذا زاد السكان بسرعة أكبر من زيادة إنتاج الطعام فسوف ينقص عاما بعد عام متوسط ما يتوفر لـكل فرد من طعام .

إذا نما النظام التعليمى بسرعة أكبر من نمو الإنتاج القومى الـكلى واستمر ذلك بعض الوقت ، فسوف يضطر النظام عاجلا أو آجلا إلى أن يبطىء من نموه حتى يلحق به الاقتصاد .

إذا أعطى النظام التعليمى أعدادا من المتخرجين فيه بسرعة أكبر من قدرة الاقتصاد على توفير وظائف وأعمال لهم ، فسوف تزداد البطالة بين المتعلمين .

إذا زاد عدد الأطفال بسرعة أكبر من قدرة النظام التعليمى على استيعابهم وتوفير تعليم جيد لهم فسوف يؤدى ذلك إلى أحد أمرين ، أولهما انخفاض معدلات القبول بمراحل التعليم عن الحد المرغوب فيه . وثانيهما ازدحام المدارس والفصول بالتلاميذ وضعف وانخفاض فى مستوى التعليم .

وإذا ما وصلت كل هذه المعدلات الحرجة للنمو الاقتصادى والزراعى والسكانى والتعليمى إلى درجة خطيرة من فقدان التوازن . فإن التنمية القومية بأكملها سوف تـكون فى مأزق واضطراب ليس فقط من الناحية الاقتصادية بل ومن الناحيتين الاجتماعية والسياسية كذلك .

وسوف نعود مرة أخرى إلى هذه النقطة عندما نبحث موضوع المدخلات المالية فى النظام التعليمى ، وموضوع ملاءمة مخرجات النظام لحاجات القوى العاملة. أما هنا فسوف نستمر فى بحث الفرض الرئيسى فى موضوع النمو السكانى بالنسبة للحاضر والمستقبل ، فبالنسبة للحاضر فان زيادة أفراد السكان ممن هم فى سن المدرسة فى كثير من الدول النامية قد فاقت بوضوح كل ما يمكن أن تستوعبه نظمها التعليمية بينما تستمر فى أداء عملها التعليمى على صورة مقبولة . وأما بالنسبة للمستقبل ، فهناك بعض الحقائق الهامة التى تكمن فى البيانات الاحصائية الاجمالية للنمو السكانى ، وهى تشير إلى حالة عدم توازن خطيرة للغاية بين الطلبات المتوقعة من نظم التعليم وقدرة هذه النظم على مواجهتها .

وتوضح بعض هذه الحقائق أنه فى كثير من الدول النامية يزداد نمو السكان فى الفئات العمرية لصغار السن والشباب على نحو أسرع من نمو السكان ككل. ويرجع ذلك إلى تحسين الإجراءات والتدابير الصحية التى أدت إلى انخفاض أكبر فى معدلات الوفيات بين الأطفال إذا ما قورنت بمعدلاتها بين الكبار . وفى أمريكا الوسطى على سبيل المثال ، تقدر معدلات الزيادة فى السكان ككل فى السنوات الحديثة بمقدار ٣ر٢٥٪ بينما زاد أفراد السكان ممن هم فى سن التعليم بالمدرسة بمعدل ٣ر٧٥٪ ويوضح شكل (٦)[1] صورة بيانية للنمو السريع للأفراد فى سن التعليم فى الدول النامية كما يوضح الجدول الملحق بالشكل زيادة معدلات نمو الأفراد فى فئة السن (٥ — ١٤) سنة على معدلات نمو السكان ككل . وحينما يحدث عدم التناسب هذا فان الأرقام الدالة على نمو السكان ككل سوف تقلل إلى درجة خطيرة حقيقة نمو الأفراد فى سن المدرسة الذين سوف يطرقون أبواب التعليم فى مختلف مراحله .

---

(١) انظر أيضا الملحق رقم (٥)

جدول تابع شكل (٦)
زيادة معدلات نمو السكان فى فئة السن (٥ — ١٤) عن معدلات نمو السكان ككل

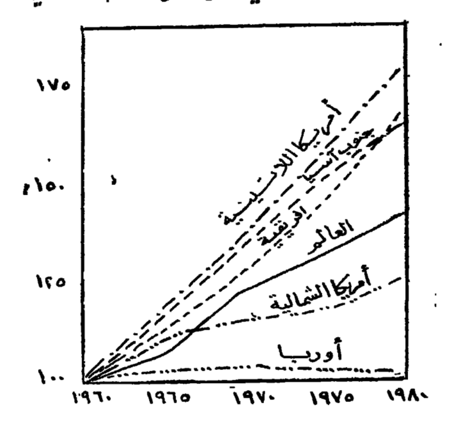
المنطقة	السكان	١٩٥٠	١٩٧٠	معدل النمو السنوى
أفريقية				
شمال أفريقية	فئة السن ٥ — ١٤ سنة)	١٧١٧٤	٢٢٦٥٦	٢,٧٥
	السكان ككل	٦٥٩٥٥	٨٦٧١٢	٢,٧٥
غرب أفريقية	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	٢٣٤٧٨	٣١١١٧	٢,٨٥
	السكان ككل	٨٥٩٧٣	١١٢٨٦٢	٢,٧٥
* شرق أفريقية	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	١٨٩٢٧	٢٢٤٢٠	١,٧٥
	السكان ككل	٧٥٠٣٢	٩٠٣٩٧	١,٩٠
جنوب اسيا				
جنوب شرق	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	٥٢٠٢٤	٧٤٢١٨	٣,٧٠
	السكان ككل	٢١٨٨٦٦	٢٨٢٠٣٢	٢,٦٠
جنوب وسط	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	١٣٨٩٣٨	١٨٤٠٥٧	٢,٨٥
	السكان ككل	٥٧٩٩٠٦	٧٣٠٣٣٤	٢,٣٠
أمريكا اللاتينية				
أمريكا الوسطى	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	١٢٥٥٣	١٨٠١١	٣,٧٥
	السكان ككل	٤٦٨١١	٦٤٥٩٥	٣,٢٥
أمريكا الجنوبية الاستوائية	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	٢٩٠٦٨	١٠٠٤٦	٣,٤٠
	السكان ككل	١١٢٤٧٩	١٥٢٨٩٦	٣,١٥

Source: Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966).

* الحالة الوحيدة التى تخالف القاعدة ، ويحتمل أن تكون نتيجة بيانات سكانية مشكوك فى صحتها .

شكل "٦"

النمو السريع للسكان فى فئات سن التعليم فى الدول النامية والدول الصناعية



١٩٦٠ = ١٠٠

المصدر : انظر الملحق رقم (٥)

وتدلنا مجموعة أخرى من الحقائق على أن هذا النمو السريع الذى طرأ على فئة السكان فى سن التعليم فى الدول النامية سوف تتزايد سرعته فى المستقبل بمعدلات أكبر . ورغم الانخفاض الهائل فى معدلات وفيات الأطفال فى وقتنا الحاضر ما زال هناك احتمالات كبيرة لزيادة الانخفاض فى هذه المعدلات . وعلى سبيل التوضيح نجد أن معدل وفيات الأطفال فى أوربا الغربية يبلغ فى المتوسط ٢٠ لكل ١٠٠٠ طفل ، بينما يبلغ هذا المعدل فى دول أمريكا اللاتينية حوالى ٨٠ لكل ١٠٠٠ طفل ، وفى دول القارة الأفريقية اقترب هذا المعدل من ١٠٠ لكل

١٠٠٠ طفل وأما فى آسيا فاننا نجد تفاوتا فى هذا المعدل من ٣٠ لكل ١٠٠٠ فى هونج كونج إلى ١٢٨ لكل ١٠٠٠ فى بورما .

الانفجار السكانى وزيادة المواليد وأثر ذلك على نظم التعليم :

ويمكن أن نتبين أثر هذه العوامل السكانية على زيادة الضغط على المدارس والتعليم . إذا نظرنا إلى بعض الحالات التوضيحية . وتمثل أوغندا إحدى هذه الحالات شكل (٧) — ويشبهها فى الظروف عدد كبير آخر من الدول — التى تجد من الضرورى أن تعمل على التوسع فى التعليم الابتدائى إلى درجة كبيرة خلال الخمسة عشرة سنة القادمة ، وذلك لتحمى معدلات القبول فيها من الإنخفاض . ومعنى ذلك أنه ينبغى على مثل هذه الدول أن تسرع فى تحقيق هذا التوسع لكى تمنع ارتفاع العدد المطلق للأطفال الصغار الذين لايحصلون على أى تعليم ابتدائى والذين سوف يحكم عليهم بالأمية الدائمة .

ويوضح شكل (٨) نظرة أخرى للكيفية التى سوف تؤثر بها عوامل زيادة السكان وارتفاع معدلات القبول والبقاء لفترات أطول فى التعليم على الاتجاهات المتوقعة للقيد بالمدارس الهندية فى المستقبل .

ويظهر جدول (٣) صورة أخرى لنفس الظاهرة فى بعض الدول الصناعية والمتقدمة فى النواحى التعليمية . ففى هذه الدول هدأ المد فى زيادة المواليد الذى بدأ بصورة واضحة فى أعقاب الحرب العالمية الثانية . والذى ألقى بأثقال كبيرة على التعليم الابتدائى فى فترة الخمسينات من هذا القرن وما زال يلقى بأثقال وضغوط كبيرة على مستويات الجودة فى نظمها التعليمية . وليت الأمر يقف عند هذا الحد . فإن الأطفال الذين جاءوا إلى الحياة بعد الحرب الثانية قد شبوا وكبروا وكونوا أسرا وأصبح لديهم من الأبناء الصغار ما سوف يولد للنظم التعليمية تضخما وعبئا آخر عليها أن تواجهه . وإذا أضفنا إلى ذلك ارتفاع معدلات

جدول (٣)

الاتجاهات الجديدة للقيد بالمدارس فى الدول الصناعية

(بالآلاف)

الدولة	السنة	المرحلة الابتدائية	الثانوية	العالية
فرنسا	١٩٥١	٥,٣٥٨	١,١٨١	١٦٢
	١٩٦١	٧,٣٠١	٢,٥٠٩	٢٨٣
	١٩٦٤	٧,٤٠٦	٣,١١٢	٤١٢
	١٩٧٢	٧,٢٨٠	٤,٩٨٠	٧٩٢
هولندا	١٩٥٠	١,٦١٥	٣٢٥	٣٠
	١٩٦٠	١,٩١٥	٦٥٥	٤٠
	١٩٦٥	١,٩٦٥	٧٢٥	٦٥
	١٩٧٠	٢,١٠٥	٧٦٠	٨٠
	١٩٧٥	٢,٣٧٥	٨٠٥	١١٠
النمسا	١٩٥٥	—	١٢٧	١٧
	١٩٦٣	٩٠٥	١٣٥	٤٠
	١٩٧٠	١,١١٦*	١٥٩	٤٤
	١٩٧٥	١,١٨٤*	٢١٧	٥٠
ايرلندا	١٩٦٤,٦٣	٤٩٦	١٣٢	١٦
	١٩٧١,٧٠	٥١٥	١٧٣	٢٤
الولايات المتحدة الأمريكية	١٩٤٩	٢١,٢٠٧	٦,٤٥٣	٢,٦٥٩
	١٩٥٩	٣٢,٤١٢	٩,٦٠٠	٣,٢١٦
	١٩٦٥	٣٥,٩٠٠	١٢,٩٠٠	٥,٤٠٠
	١٩٧٠	٣٧,٣٦٠	١٥,٠٠٠	٦,٩٥٩
	١٩٧٣	٣٨,٠٠٠	١٦,٠٠٠	٧,٩٥١

* تعليم إجبارى

Source : (France) : R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France (Paris : to be published) ; Netherlands : OECD, Educational policy and planning. Netherlands (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967 ; (Austria) : OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit.; (Ireland) : OECD, Investment in Education. Ireland (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1966) ; (United States) : U.S. Department of Health, Education and Welfare : Section of Educational Statistics, 1973-74 (Washington, D.C. 1964), p. 3.

القبول فى مراحل التعليم وبقاء التلاميذ فى التعليم لسنوات أطول فان ذلك يفسر اتجاهات الزيادة التى تعكسها الأرقام فى جدول (٣) .

استراتيجيات التغلب على الفجوة التعليمية :

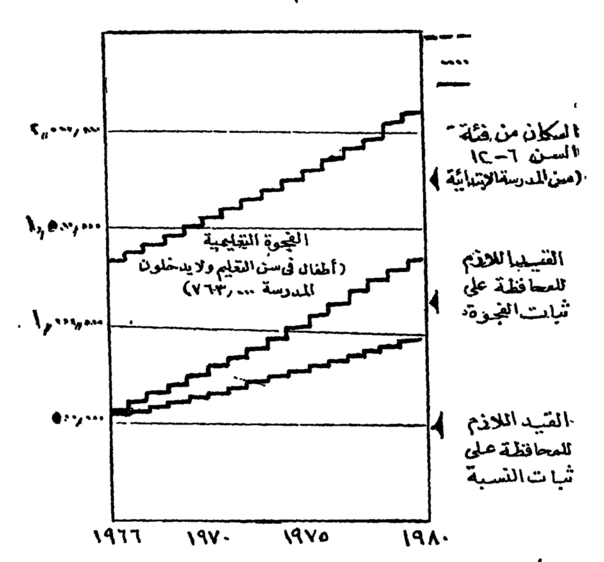
وهناك أكثر من استراتيجية يمكن لأى نظام تعليمى أن يستخدمها لمعالجة الفجوة بين العرض والطلب . فمن ناحية متطرفة يمكنه أن يفتح أبوابه ويمكن كل راغب فى التعليم من أن يحصل عليه ، وأن يبقى فيه أطول مدة يريدها ، وأن ينتقل من مرحلة تعليمية إلى التى تليها حتى أعلى المراحل التى تحاوله . وإذا ما استمرت الحال على هذا المنوال لفترة قصيرة فسوف يؤدى ذلك مباشرة بطبيعة الحال إلى تضخم القيد بالمدارس وإلى ازدحام الفصول بأعداد كبيرة من التلاميذ وإلى هبوط شديد فى جودة التعليم . ومثل هذه الاستراتيجية قد ترضى الطلب الاجتماعى على التعليم أو أنها على الأقل تبدو كذلك . ولكن هذا سوف يكون على حساب عاصفة من التذمر والاحتجاج لما وصل إليه مستوى التعليم من انخفاض وضعف ، وزيادة معدلات التسرب فى التعليم ، وخسران وضياع للموارد العامة . وقد مرت الهند ودول أمريكا اللاتينية بهذه الخبرة .

وعلى النقيض من هذا النظام المقترح الذى يفتح باب التعليم على مصراعيه لكل من يطلبه ، فهناك استراتيجية أخرى تعطى لكل طفل فرصة الحصول على التعليم الابتدائى (إذا كانت الإمكانيات تسمح بذلك) — وبعد ذلك يحكم القبول فى المراحل التالية ويضبط بعملية انتقالية للغاية . وبهذه الطريقة يخدم التعليم الابتدائى فى الكشف عن التلاميذ من ذوى القدرات الأكاديمية العالية الذين يمكنهم مواصلة التعليم فى مراحله التالية ، وهذا يساعد على تقليل عدد التلاميذ فى مرحلة التعليم الثانوى ومرحلة التعليم العالى إلى درجة يسهل تدبيرها . كما أن ذلك سوف يساعد أيضا فى المحافظة على جودة التعليم . وقد يبدو من النظرة الأولى أن هذه السياسة التعليمية التى تقوم على أساس من التنافس

شكل "٧"

العلاقة بين التوسع فى التعليم والنمو السكانى

(حالة التعليم الابتدائى فى أوغندا)

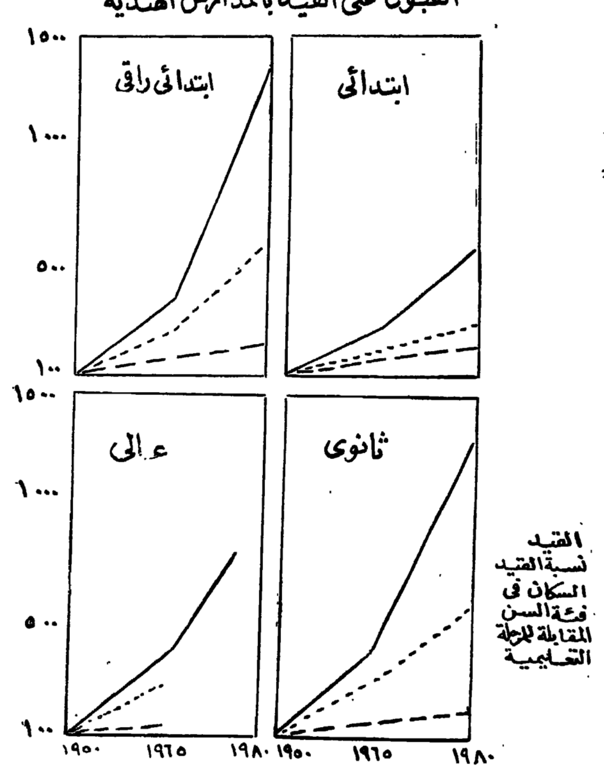


الفجوة التعليمية = المجموع الكلى للسكان من فئة السن (٦ - ١٢) وهو سن المدرسة الابتدائية - عدد المقيدين بالمدارس الابتدائية

Source, IIEP estimations, prepared from data of the Uganda Government, in Educational Statistics, 1965. (Kampala: Ministry of Education) and Work for Progress. The Second Five-Year Plan, 1966-1971. (Entebbe: Government Printer).

شكل "٨"

تأثير زيادة السكان فى فئات صغار السن ، وزيادة معدلات القبول على القيد بالمدارس الهندية



Source: Prepared from data given in: Government of India. Report of the Education Commission (1964-66). Education and National Development (New Delhi: Ministry of Education, 1966).

والامتحان والاختيار عادلة وديموقراطية ، فهى تجعل من الامتحانات ونتائجها الحكم العادل لاختيار من سيواصلون التعليم فى مراحله الثانوية والعالية وهى تقبل فقط التلاميذ الأكثر قدرة وترفض فى غير رحمة الآخرين . وهى بذلك تختم بالعلامة المميزة « راسب » أعدادا من التلاميذ أكبر بكثير من الأعداد التى تختمها بالعلامة « ناجح » . وهذه الاستراتيجية صممت لكى تنتج صفوة من المتعلمين يحصل منهم المجتمع على قياداته الضرورية . والحقيقة أنها استراتيجية فعالة لتحقيق هذا الغرض وقد أدت هذا العمل على وجه مرض ولفترات طويلة فى كثير من الدول المتقدمة فى وقتنا الحاضر .

غير أن هذه الاستراتيجية نفسها تعانى المشكلات الآن فى كل مكان تقريبا ، وأسباب ذلك سوف تدور بنا وترجعنا إلى مسألة زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم ، فالآباء والأمهات من ناحية ، يعتقدون تماما بأن الحد الأدنى من التعليم الذى يحتاج إليه أولادهم فى عالمنا المعاصر ينبغى ألا يقل عن التعليم الثانوى ، بل والكثير من الأهالى فى الدول الصناعية بدأ يقتنع بأن التعليم الثانوى نفسه قد أصبح غير كاف . ومن ناحية أخرى فان هذا النظام الاختيارى للغاية والذى يسمح بالتنافس فى الامتحانات قد يبدو فى شكله ديمقراطيا ، والواقع أنه ليس كذلك ، نظرا لما يصاحبه من تحيز اجتماعى فى الدول التى يقوم فيها ، وبصرف النظر عن اتجاهاتها السياسية . فالمعايير والامتحانات فى هذه النظم تنحرف بالمقاييس وتوجهها فى صالح أبناء الطبقة أو الفئة المتعلمة الذين يأتون إلى المدرسة برصيد جيد من اللغة وخلفية ثقافية غنية . ونظرا لأن أساليب التقويم المستخدمة فى المدارس تعطى وزنا لمهارات التلاميذ اللغوية التى يكتسبونها عليها إلى حد كبير من البيئة خارج المدرسة ، فان ذلك سوف يساعد التلاميذ الذين يأتون إلى المدرسة ولديهم إلمام جيد بمفردات اللغة وبالمهارة فى استخدامها وغير ذلك مما يحملونه من بيئاتهم ، على أن يخطوا فى التعليم خطوات موفقة ، ولنفس

هذه الأسباب فالاحتمال كبير فى أن يتفوق مثل هؤلاء التلاميذ على غيرهم من التلاميذ الذين يتكافأون معهم فى قدراتهم العقلية ولكنهم من بيئات ثقافية فقيرة .

وقد أظهرت نتائج البحوث التى درست الحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ الذين واصلوا تعليمهم فى المراحل التعليمية الثانوية والعالية هذا التحيز الاجتماعى فى نظم التعليم[1] ففى فرنسا مثلا ، ظهرت أن نسبة الفرص للحصول على تعليم جامعى هى ٥٨٫٥ ٪ بين أبناء أصحاب المهن الرفيعة ، بينما تنخفض هذه النسبة إلى أقل من ٢ ٪ بين أبناء عمال الزراعة وغيرهم من العمال عموما[2] وهذا التحيز يبدو واضحا على وجه الأخص فى الدول القديمة النشأة كتلك التى فى أوربا وأمريكا اللاتينية حيث قام فيها لزمن طويل نظام اجتماعى طبقى وظل فيها التعليم مقصورا على أبناء طبقة تمثل الصفوة الاجتماعية الممتازة فى المجتمع elite ولا يبدو لنا هذا التحيز كمشكلة فى الدول الحديثة فى أفريقية لأن هذه الصفوة فيها صغيرة للغاية حتى أن أى توسع هام فى التعليم سوف يوفر فرص التعليم لأبناء الأسر الفقيرة . ومع ذلك فعندما كونت بعض هذه الدول صفوة اجتماعية أكبر وأعرض بدأت تظهر فجأة فى الأجيال الأخيرة مشكلة التحيز ، كما حدث ذلك فى دول أوربا الاشتراكية .

وثمة سبب آخر يفسر لنا ضرورة التعديل الجوهرى فى هذه النظم الاختيازية التى تقوم على تعليم أبناء الصفوة فى الدول الصناعية وإلا فسوف تواجه هذه الدول فى وقتنا الحاضر صعوبات بالغة . أن مثل هذه النظم التى تحابى تلاميذها وتحقق لهم مستويات طيبة من التعليم ، تعرض الموارد البشرية التى ترفض قبولها للضياع . أن هذه الموارد البشرية إذا ما أتيحت لها الفرصة لمواصلة

---

(١) انظر الملحق رقم (٨)

(٢) P. Bourdieu and J. Passeron, in Les Héritiers, Les étudiants et la culture (Paris: Editions de Minuit, 1964).

تعليمها فى المراحل الثانوية والعالية سوف تستفيد منها وتنقل بدورها ما استفادته إلى المجتمع . ولا يمكن لأى اقتصاد حديث يراد له النمو والازدهار أن يتحمل مثل هذه الخسارة أو التبديد فى المواهب الإنسانية[1] كما لا يمكن لأى شعب ديموقراطى إذا ما وجد السبيل المناسب أن يرضى دوما بنظام تعليمى ينكر تكافؤ الفرصة التعليمية لأطفال يماثلون أبناء الصفوة من حيث القدرة العقلية وإن لم يماثلوهم من حيث الخلفية الاجتماعية . ومع ذلك ، فإن ذكر المشكلة أسهل بكثير من حلها ، كما أن أنواعا معينة من الجهود التى تبذل لحلها يمكن أن تضر بالجهد التعليمى بأكمله .

ويوضح ما سبق شكلا مختلفا عما تكون عليه حالة دولة معينة ما زالت فى مرحلة مبكرة من نموها التعليمى والاقتصادى . فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم فيها نظام للانتقاء فى التعليم غير أنه من الناحية العملية يمكن تبرير تبنى مثل هـذا النظام ، وذلك على أساسين . أولهما أن الدولة ليست فى حالة اقتصادية تمكنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمى أكثر انفتاحا فى فرصه التعليمية ، وثانيهما أنها إذا ما حاولت أن تتبنى مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين فى التعليم فقد يبطىء ذلك من نموها الاقتصادى ويؤخر مجىء اليوم الذى يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع .

وتعتبر حالة تنزانيا من الحالات الموضحة لذلك ، فقد حاولت تنزانيا أن تقيد حجم التعليم الابتدائى فيها لكى يستوعب فقط ٥٠ ٪ من الأطفال فى سن هذا التعليم . والغرض من ذلك هو أن تحافظ على مواردها المحدودة لكى تستخدمها فى التوسع فى التعليم الثانوى والعالى ، وكلاهما له أهميته الحيوية وهما

(١) انظر الملحق رقم (٩).

من المتطلبات الأولية اللازمة لأية تنمية اقتصادية[1] وكما تسير عليه أمور التعليم في هذه الدولة وفي غيرها من دول شرق أفريقية ، نجد أنه من بين كل عشرة تلاميذ أنهوا تعليمهم الابتدائي حوالي تلميذ واحد فقط يمكن أن يجد مكانا في المدارس الثانوية . وبالمثل فان الآمال ليست كبيرة أمام المتخرجين في المدرسة الثانوية لكي يجدوا مكانا في الجامعة . ولا تمثل التدابير التي اتخذتها تنزانيا لكي تقيد التوسع في التعليم الابتدائي . وتضبط نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي سياسة تعليمية دائمة ومستمرة . وإنما ينظر إليها كتدابير انتقالية لازمة لبناء نظام تعليمي متوازن ، وكذلك لحماية المستويات العليا من التعليم من أن تتصدع نتيجة الأعداد الكبيرة من التلاميذ التي تنهال عليها . أن الغرض النهائي الذي تسعى إليه تنزانيا هو تعميم التعليم الابتدائي ليستوعب كل الأطفال في سن هذا التعليم ، وزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي إلى نسب أكبر مما هي عليه الآن . ومع ذلك فان مثل هذه الاستراتيجية التي تهدف إلى الوصول بسرعة أكبر إلى أهدافها البعيدة ، سوف تصادف ضغوطا في المدى القريب من جانب هؤلاء الأفراد الذين لم يحصلوا على فرص تعليمية أكبر لمواصلة تعليمهم المختصر .

ويمكن أن نلخص في إيجاز شديد صورة المستقبل بالنسبة لمدخلات النظم التعليمية من التلاميذ على المستوى العالمي كالآتي : أن أعداد التلاميذ الذين سوف يطرقون باب التعليم سوف تتزايد فعلا عاما بعد عام في كل مكان في العالم — وسوف تزداد الضغوط في الدول الصناعية على مراحل التعليم الثانوي والعالي . أما في الدول النامية فسوف تشتد الضغوط على جميع مراحل

---

[1] See, for example, G. Skorov, Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania, African research monographs, No. 6 (Paris : Unesco/IIEP, 1966).

التعليم . وحتى لو انخفضت فجأة وبدرجة كبيرة معدلات زيادة المواليد فى العالم أجمع ، وهو أمر بعيد الاحتمال ، فان ذلك سوف لا يخفف إلا قليلا من مشكلة « تفجر أعداد التلاميذ » طوال سنوات عديدة قادمة . ففى كل دول العالم قد نفذ السهم فعلا ، كما يظهر من دراسة عدد تلاميذ المدرسة الابتدائية المقبلة (من سن ٦ — ١٢) ، وتلاميذ المدرسة الثانوية المقبلة (من سن ١٢ — ١٨) وطلبة الكليات والمعاهد العليا المقبلة (من سن ١٨ — ٢٤) الذين يعيشون معنا وما زالوا فى سن الطفولة ويمكن أن تحصى أنوفهم الصغيرة .

ثانياً : المعلمون

يأتى المعلمون بعد التلاميذ كأكبر المدخلات وأهمها فى أى نظام تعليمى ، وهم أيضاً ، وبكل تأكيد ، أكثر هذه المدخلات تكلفة على الرغم من الأجور غير المجزية التى يحصلون عليها . والحق أن المعلمين يقعون فى صميم الأزمة التعليمية ، ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة ، وسوف نتناول فيما يلى العوامل المرتبطة بمسألة العرض وتوفير الأعداد اللازمة منهم . كما سنتناول على وجه الأخص أيضا العوامل المرتبطة بأمور معينة كأجور المعلمين ومكانتهم وتكلفتهم ، أما عن العوامل الأخرى المرتبطة بالعمل التدريسى ذاته والكيفية التى يمارسون بها عملهم ونشاطهم فسوف نوضحه فى فصول تالية :

المعلمون ومشكلة العرض والطلب :

وينبغى أن نذكر هنا تمهيدا لهذا الموضوع أن مشكلة العرض والطلب بالنسبة للمعلمين ليست مسألة أعداد وعمليات حسابية بسيطة فحسب ، ذلك لأنها أولا وقبل كل شىء مشكلة نوعية وجودة . وقد عبر عنها أحد المربين تعبيراً صحيحا بقوله : يمكننا عادة أن نجد عددا كافيا من الأفراد المتحمسين

للعمل والقادرين على حفظ النظام فى حجرات الدراسة ، ولـكن مشكلتنا هى فى أن نجد الأعداد الـكافية من الأفراد التى يمكنها أن تقوم إلى جانب ذلك بالتدريس . وإذا ما نظرنا إلى المشكلة فى دولة معينة فى هذا الضوء، وفى ضوء علاقتها بالوضع الشامل للقوى العاملة ، فسوف نواجه بثلاث حقائق قاسية تقع عند جذور هذه المشكلة

وأول هذه الحقائق أن التعليم وهو صناعة لإنتاج أعداد كبيرة من القوى البشرية العاملة فى مختلف قطاعات العمل والإنتاج لا يزال مرتبطا بحرف يدوية وأساليب تقليدية . والحقيقة الثانية هى أن التعليم على عكس الصناعات الأخرى يتميز بأنه منتج ومستهلك فى آن واحد لمستويات عالية من القوى العاملة وأنه إذا كان للتعليم أن يخدم جميع المستهلكين الآخرين من القوى العاملة وأن يقدم لهم خدمات تزداد فى كفاءتها وجودتها جيلا بعد آخر ، فإنه ينبغى على نظام التعليم أن يحتفظ لنفسه دائما بعدد كاف من أحسن مخرجاته البشرية ، حتى يستطيع أن يعطى مخرجات ونواتج أفضل باستمرار . وأما الحقيقة الثالثة التى تربط بالحقيقتين الأولى والثانية . فهى أن التعليم فى تنافسه لـكى يرجع إلى صفوفه مرة ثانية عددا كافيا من أحسن العناصر البشريه التى أنتجها عادة ما يخسر الجولة . ويضطر فى نهاية الأمر أن يحصل على جزء كبير مما يحتاجه من المعلمين من كفاءات ونوعية أقل . والسبب فى ذلك أن المنافسين الآخرين ممن لهم إمكانيات مالية أكبر يجتذبون اليهم الـكفاءات والنوعيات الممتازة نظراً لما يقدمونه من أجور مغرية ويصدق ذلك على الصناعات الرأسمالية Capital intensive التى تمكنها أساليبها التكنولوجية العصرية وزيادة إنتاجية العمل فيها من تحقيق زيادة راسخة فى الأجور دون أن يقابل ذلك زيادة فى التكاليف الفعلية للانتاج . ولـكن هذا لا يحدث فى مجال التعليم . فمثلا وجد أن زيادة المرتبات والأجور فى التعليم بمقدار ١٠ فى المائة عادة ما تترجم إلى زيادة فى التكاليف الـكلية للانتاج تتراوح بين ٧ إلى ٨ فى المائة

ولهذه الحقائق الاقتصادية السابقة انعكاساتها الهامة على كل من المكانة الاجتماعية والجذب العام نحو مهنة التعليم . كما أن لها القوة فى أن تضع موضع التطبيق فى مجال التعليم قانون «جريشام» فى علم الاقتصاد . ومضمون هذا القانون هنا أن الكثرة من النوع الردىء من المعلمين سوف تخرج من السوق وتبعد عنه النوع الجيد منهم . وهناك بطبيعة الحال بعض الاستثناءات السارة لهذا التعميم السابق ، ولكن التعميم الأكبر سوف يبقى ثابتا وقويا ، فطالما أن النشاط التعليمى ينمو ويتزايد بمعدل فى السرعة أكبر من نمو الاقتصاد ككل ، وطالما أن التعليم يحتفظ بخاصية أعداد وتأهيل القوى البشرية العاملة وتنميتها . بينما المناشط الأخرى المنافسة تركز على تنمية رأس المال المادى فانه سوف يصعب على التعليم دائما أن يجارى الأجور المنافسة التى تجذب إليها العناصر الممتازة من العاملين . وبقدر ما يفشل التعليم فى جذب مثل هذه العناصر الممتازة يحدث انخفاض لولبى فى مركز المعلم ومكانته ويزيد هذا بدوره من تعقيد مشكلة التعليم فى أن يجذب إليه نوع الأفراد الذى يحتاج إليهم تماما لتحسين نوعية عمله وإنتاجيته .

وعند هذه النقطة ، تفرض الأسئلة الآتية نفسها : ما الذى عملته نظم التعليم للحصول على ما تحتاجه من معلمين خلال العشر سنوات الماضية وما هى الصورة التى سيكون عليها الوضع فى المستقبل ؟ هل يحتمل أن تتحسن نوعية الأفراد التى يمكن أن يأخذ منها التعليم ما يحتاجه من معلمين ؟ وإذا حدث هذا فعلا فهل يرغب فى الاشتغال بالتدريس عدد كاف من أحسن هؤلاء الأفراد كفاءة ؟ هل يمكن أن نرتفع بمستوى أداء ما لدينا حاليا من المعلمين غير المؤهلين للتدريس تأهيلا جيدا . وكم ستكون تكاليف هذا العمل ، وهل يمكن أن نقدر عليها ؟

مشكلة النقص الكمى فى المعلمين وأسبابها :

لم يعد سرا الآن أن معظم الدول فى العشر سنوات الماضية قد عانت من مشكلة النقص الكمى فى المعلمين . وقد عكست هذه الحالة بصفة عامة نقصا فى القوى العاملة الممتازة ، وعدم مقدرة التعليم فى التنافس على جذب أفضل هذه القوى إليه . كما عكست أيضا فى كثير من الدول تخلفا فى نمو طاقاتها للتوسع فى إعداد المعلمين ، وأكثر حالات النقص حدة بالنسبة للمعلمين ذوى التأهيل الجيد نجدها فى مجالات تدريس العلوم والرياضيات ومجالات فنية مختلفة ، حيث يتعاظم فيها أيضا النقص فى القوى العاملة بصفة عامة . والنتيجة النهائية لكل هذه العوامل هى ضعف فى مستوى المعلم ينتشر فى كل مكان.

ولحسن الحظ ، حدثت بعض تحسينات متواضعة ، ففى عدد ليس بقليل من الدول زاد عدد المعلمين ذوى الكفاءات الممتازة وارتفعت نسبتهم وذلك نتيجة عدة تأثيرات مجتمعة معا . وهذه التأثيرات تشمل تحسينا فى المعروض من القوى العاملة الممتازة التأهيل . وتدريب المعلمين والعمل على رفع مستوى أدائهم الوظيفى والمبادرات التى اتخذت فى وقت مبكر للتوسع فى إعدادهم[1] . ولكن صورة هذا التحسن يحيط بها جو نسبى من الغموض ، نظرا لأن نقطة البداية فى مثل هذا التوسع والتحسن كانت ضعيفة . أكثر من ذلك ، أن ما يبدو لنا فى التقارير الاحصائية على أنه تحسين ورفع لكفاءة المعلم يحتمل أن يكون فى واقعه مجرد رفع فى الشكل فقط وليس فى الجوهر وقد لا يكون الأمر كذلك دائما ، ولكنه يحدث على سبيل المثال عندما يمنح المعلمون الذين يحضرون البرامج التدريبية أثناء الخدمة شهادات تأهيلية عالية دون أن

---

(١) انظر الملحق رقم (١٠) See Appendix 10.

تحقق هذه البرامج أى تحسين ورفع فعلى فى كفاءاتهم المهنية يتناسب مع الشهادات التأهيلية التى حصلوا عليها .

تحسين نوعية المعروض من المعلمين :

والأمل كبير فى أن يتحسن فى السنوات القادمة مستوى المعروض من الأفراد للاشتغال بالتدريس . ولكن هذا الأمل مرهون بتحقيق الفرض الآتى: كلما أدى مخرج التعليم ذاته إلى تضييق الفجوة القائمة الآن فى عدد كبير من الدول بين العرض والطلب على القوى العاملة من المستويات العالية ، أمكن للتعليم أن يطالب بنصيب أكبر من مخرجاته من هذه المستويات لسد حاجاته من المعلمين .

ويمكن أن نرى الجانب القوى لهذا الفرض فى ضوء بعض الشواهد المستقاة من الدول النامية . ففى الهند ، على سبيل المثال، زاد العرض من خريجى المدارس الثانوية والجامعات إلى درجة جعلته يلحق ، بحاجة السوق الحقيقية إلى خدماتهم، بل وزاد عن هذه الحاجة ، ويستثنى من ذلك بعض مجالات تخصص معينة . وقد حدث ذلك أيضاً وبصورة جزئية فى دول أمريكا اللاتينية، كما حدث أيضا فى بعض الدول الأفريقية ، فدولة مثل نيجيريا التى واجهت فى وقت من الأوقات نقصا شديدا فى القوى العاملة لدرجة أصبح من الصعب فيها حل المشكلة فى تلك الأوقات ، بدأت منذ وقت قريب تبحث عن الكيفية التى سوف توظف بها العرض المتزايد فى خريجى جامعتها[1] .

ويحدث فى عدد كبير من الدول الصناعية توازن بين المعروض والمطلوب بالنسبة لجميع القوى العاملة . وبالتالى يبدو أن المعروض المحصول منه على المعلمين

(1) L. Cerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, African research monographs, No. 14 (Paris : Unesco/IIEP, 1961).

سوف تتحسن نوعيته باستمرار . ويمكن أن نتخذ فرنسا كمثال لهذه الدول . فقد تعدت فرنسا الفترة التى كانت أزمة المعلمين فيها على أشدها ، وذلك عندما كانت فى حاجة إلى أعداد كبيرة للغاية من المعلمين لمواجهة الزيادة الضخمة فى الأطفال الذين ولدوا فى سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية ، وكانت الأعداد القليلة من الأفراد الذين ولدوا فى فترة ما قبل الحرب لا تكفى لتزويد التعليم فى فرنسا بما يحتاجه من المعلمين . أضف إلى ذلك أن معدل المواليد الآن فى فرنسا قد انخفض بعض الشىء عن ذى قبل [1]. وهناك مثال آخر من الدول الصناعية يمكن أن نذكره رغم أنه فى الواقع يمثل وجهة نظر معينة أكثر من كونه حقيقة مقررة . فمنذ وقت ليس ببعيد ، توقعت شخصية تربوية لها مكانتها فى الولايات المتحدة الأمريكية أن حالة سوق « العمالة » بالنسبة للذين يحصلون على درجة دكتوراه فلسفة لكى يعملوا ضمن أعضاء هيئة التدريس فى الكليات والجامعات سوف تتغير إلى عكس ماهى عليه ، وحدد لحدوث هذا التغير الفترة من ١٩٦٨ إلى ١٩٧٠ تقريبا ، حيث يزيد فيها المعروض منهم فى السوق زيادة كبيرة عما هو مطلوب لسد احتياجات هذا العمل . ويوضح ذلك شكل (٩) .

(1) Broadly speaking we may say who are in school now (1968), in primary, secondary, or higher education, were born after 1945, while teachers in all levels of education were recruited among generations born before 1945. This fact may be important for some countries. In France, for instance, in addition to the deficit of births during the two World Wars, there was a sharp decline in the birth rate from 1922 to 1940. Since World War II, on the contrary, there has been a marked increase in the birth rate which recently began subsiding.

This important change in the birth rate can by itself account for the relative shortage of teachers. Of course this situation is only temporary and will certainly improve in the future when it will be possible to recruit teaching staff from the more numerous generations born after 1945.

عوائق تحسين نوعية المعلمين :

وكل ما ذكرناه حتى الآن يمثل النواحى الحسنة ، ولكن هناك من ناحية أخرى جانب ضعيف للفرض السابق . وليس هناك ما يضمن اجتذاب التعليم فعلا لنصيب متزايد من أحسن جزء فى القوى العاملة الممتازة التأهيل والكفاءة التى سوف يتزايد عرضها فى السوق . وينشأ هذا الشك مرتبطا بأجور المعلمين ونوع كوادر هذه الأجور . وبما تستطيع كل دولة أن تدفعه لزيادة ما تتحمله من تكاليف المعلم بالنسبة لكل تلميذ . وإلى جانب ذلك هناك أيضا مجموعة أخرى من العوامل المعقدة مثل كفاية أعداد المعلمين . ومعدلات فقدهم ، وقوة جذب المدن وقوة دفع المناطق الريفية ونواحى نقص معينة فى مجالات تدريسية بعينها والاعتماد الشديد فى بعض الدول على معلمين من دول أخرى .

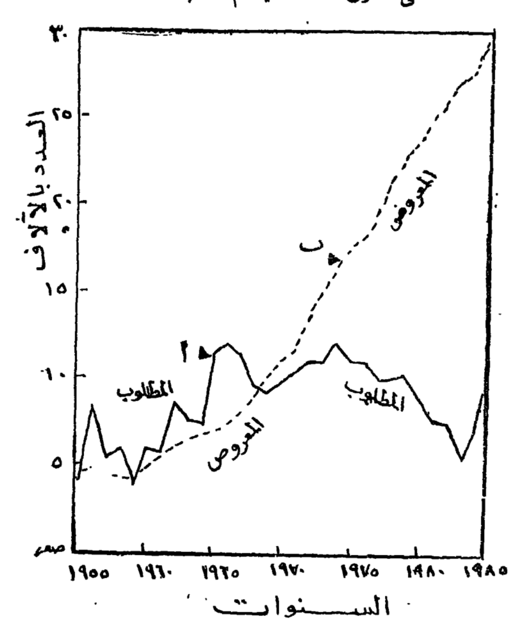
أجور المعلمين والعوامل المؤثرة فيها :

وبالنسبة لما ستكون عليه الصورة فى المستقبل فإن نوعية المعلمين سوف تتأثر حتما بما يحدث من تغير فى أجورهم بالمقارنة إلى الأجور الأخرى . وهنا يجب أن نطرح هذا السؤال القاطع : ما الذى سوف يحدث أو يحتمل أن يحدث من تغيير فى أجور المعلمين ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال سوف تختلف اختلافا كبيراً من دولة إلى أخرى ويتوقف ذلك على عدد من العوامل مثل النمو الاقتصادى وسرعته ، وطبيعة التغيرات التى تطرأ فى الأجور المنافسة ، والأولويات المعطاة للتوسع فى التعليم وتحسين مستواه ، ومعدل التضخم inflation وفى مقدمة هذه العوامل كلها فإن الاختلاف من دولة إلى أخرى سوف يتوقف على التوازن بين العرض والطلب للقوى العاملة من المستوى العالى بصفه عامة .

ومنذ قليل ذكرنا أنه من المأمول أن يتحسن التوازن بين العرض والطلب

شكل (٩)

العدد الممكن الحصول عليه من حملة درجة دكتوراه الفلسفة مقابل العدد اللازم منهم للمحافظة على نوعية هيئة التدريس فى الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى ما كانت عليه عام ٦٣/١٩٦٤ .



(أ) العدد اللازم اذا بقيت النسبة المئوية للمدرسين الجدد من حملة الدكتوراه ثابتة .

(ب) العدد الذى يمكن الحصول عليه إذا بقيت النسبة المئوية لحملة دكتوراه الفلسفة لجدد من يدخلون مهنة التدريس (حوالى ٥٠ ٪) .

Source : Allan M. Cartter, The Journal of Human Resource, Madison, University of Wisconsin (Summer, 1966), 1, No. 1.

فى عدد كبير من الدول ، وذلك بسبب مخرج التعليم المتزايد . ويحدث هذ التحسن فى بعض الحالات القليلة الحظ بسبب بطء معدل النمو الاقتصادى بالإضافة إلى وجود بناء ردىء لسوق التوظيف والحوافز . وإذا ما استبعدنا من الحساب النقط الجيدة فإن حالة الهند تزودنا بمثال لما يحدث لأجور المعلمين .

فقد كان للظهور المبكر لما يسمى بالفائض من القوى العاملة المتعلمة وللتضخم فى الأسعار تأثير ضاغط واضح على أجور المعلمين رغم أن هذا التأثير لم يكن متساويا بالنسبة للمستويات المختلفة من المعلمين . ففى الفترة من ١٩٥٠ إلى ١٩٦٦ وبعد ارتفاع فى تكاليف المعيشة وصل إلى ٦٥ ٪ ، نجد أن معلمى المدرسة الابتدائية حصلوا على زيادة فى أجورهم لم تحقق لهم إلا زيادة تتراوح من ٩٠ إلى ١٦ فى المائة من دخلهم الحقيقى وذلك طوال مدة ست عشرة عاما بأكلها ، وبالنسبة لمعلمى المدرسة الثانوية نقص دخلهم ٦ فى المائة ، وأما بالنسبة للأساتذة فى التعليم العالى فقد تراوحت الزيادة أو النقصان من ٥٠ ٪ إلى ١٠ ٪ وذلك تبعا للأماكن التى يعملون فيها[1] .

ولا يقتصر السباق ضـــد التضخم والتأثيرات الناجمة عن أضعاف القوى العاملة بطبيعة الحال على الهند وحدها . ففى معظم دول أمريكا اللاتينية ورغم وجود بعض الاستثناء . نلاحظ أن النمط العادى لدخل المعلمين الحقيقى يتخلف عن الاندفاع السريع فى تضخم الأسعار ، ثم يلاحقه لفترة قصيرة بسبب زيادة فى أجور المعلمين ثم سرعان ما يتخلف عنه مرة أخرى . وقد اضطر عدد كبير من المعلمين أن يجمع بين التدريس والقيام بأعمال أخرى وحدث نفس الشىء أيضا فى كثير من دول آسيا والشرق الأوسط . ويصبح

---

(١) انظر الملحق رقم (١١) . See Appendix 11.

لنا فى النهاية أن نقرر أنه ما لم يقل التضخم ويهبط وعلى الأخص فى أمريكا اللاتينية فسوف يكون التعليم هو الخاسر .

والحقيقة القاسية التى تواجه عددا من الدول النامية هى أن الأمل ليس كبيرا فى إحداث زيادات كبيرة وملموسة فى الدخول الحقيقية للمعلمين لعدة سنوات مقبلة . ومما يساعد على ذلك حالة الركود فى سوق العمالة وحالة التضييق والضغوط على الميزانية . وحيثما يحدث التضخم يجعل الأمر أكثر سوءا ولأسباب سوف نذكرها فيما بعد ، فإن الامساك عن أية زيادة فى أجور المعلمين سوف يزداد للغاية فى البلدان التى أصبحت فيها أجور المعلمين أضعاف متوسط دخل الفرد فيها ، كما هو الحال فى معظم القارة الأفريقية .

ومن ناحية أخرى فإن الصورة تبدو أكثر إشراقا فى الدول الصناعية بالنسبة لأجور المعلمين وزيادتها فى المستقبل ، ورغم ذلك فإن كلمة تحذير ينبغى أن تقال فى هذا الصدد . إن دراسة مستقبل العرض والطلب للحاصلين على درجة دكتوراه فلسفة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، والتى سبق ذكرها انتهت إلى نتيجة تقول : يمكن أن يواجه الأكاديميون انخفاضا نسبيا فى دخولهم مثلما حدث فى الأربعينات الماضية . وسوف يختلف الأمر من دولة لأخرى ويتوقف ذلك على مدى التحسن فى القوى العاملة المعروضة ومدى التوازن بين العرض والطلب . ولاشك أن أجور المعلمين فى الدول الصناعية سوف ترتفع كما كانت عليه من قبل ، وذلك ضمن الارتفاع المتزايد فى الدخول الحقيقية بصفة عامة فى كل جوانب الاقتصاد . ومع ذلك ، فإنه إذا ما استمرت أجور المعلمين — رغم زيادتها متخلفة عن بقية الأجور الأخرى ، فان التعليم سوف يستمر فى الحصول على أردأ وأضعف المعروض من القوى العاملة . وعامل الوقت فى هذا الشأن له أهمية كبيرة ، فلم يعد يكفى أن ترتفع أجور المعلمين ، وإنما ينبغى أن ترتفع بسرعة كبيرة .

طبيعة بناء كوادر الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة للتكلفة :

وإلى الآن أخذنا فقط فى الاعتبار المستوى العام لأجور المعلمين . غير أن لطبيعة بناء كادر هذه الأجور صلته القوية بأمور مثل توفير ما يحتاج إليه النظام من معلمين ، وترك بعض المعلمين التدريس إلى مجالات عمل أخرى ، وإجمالى تكلفة المعلمين فى النظام التعليمى . ونجد فى النمط العادى لبناء كادر المعلمين فى معظم الدول أن الزيادة الآلية فى أجور المعلمين وفى قيمة المعاش الذى يتقاضاه المعلم عند سن التقاعد ، تقوم على أساس عدد سنوات الخدمة . وإذا بقى متوسط أعمار المعلمين المكونين لقوة العمل ثابتا . أو حتى لو أخذ فى النقصان فلن يترتب على ذلك زيادة كبيرة فى تكلفتهم السنوية . ومن ناحية أخرى ، هناك حد متى وصلنا إليه نجد أن قيمة العلاوات الدورية الآلية والمعاشات السنوية التى تعطى للمعلمين سوف تستنفد جزءا أكبر من الميزانية السنوية الكلية . ويتمثل هذا الحد فى الفترة التى تبدأ فيها أعمار فئة المعلمين من الشباب فى الارتفاع ويحدث هذا عندما يبدأ التوسع التعليمى فى الابطاء . وقد وصلت الحالة فعلا فى عدد كبير من الدول إلى هذا الحد .

وعلى أية حال فإن الشىء الأكثر أهمية وعلى الأخص بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية هو وجود فرق كبير للغاية بين بداية الأجور التى يحصل عليها المعلمون ذوو المستويات التأهيلية المنخفضة وتلك التى تدفع للمعلمين ذوى المستويات التأهيلية العالية . ففى مثل هذه الحالات نجد أن رفع كفاية المعلمين من النوع الأول وذلك عن طريق تنظيم برامج تدريبية لهم أثناء الخدمة ، وابدالهم بآخرين مؤهلين من النوع الثانى يزيد إلى درجة كبيرة من عبء التكلفة على نظام التعليم . ومرة ثانية نجد أن أفريقيا هى الحالة المتطرفة الموضحة لهذه الأوضاع. ففى كل من أوغنده ونيجيريا الشمالية ، على سبيل المثال ، يصل أقصى أجر يحصل

عليه معلم مؤهل للتدريب فى المدرسة الابتدائية إلى أربعة أمثال ما يحصل عليه زميل له من غير المؤهلين[1] . وفى أوغنده يمكن أن يصل أجر خريج الجامعة المشتغل بالتدريس فى المدرسة الثانوية إلى حوالى ثلاثة أضعاف ما يحصل عليه زميل له قد تدرب على التدريس ولكنه لا يحمل شهادة جامعية ، ولا يحتاج الأمر إلى تخيل ذهنى لصورة ما سوف يحدث عندما يحقق نظام تعليمى أفريقى معين تقدما سريعا فى رفع كفاية وتأهيل المعلمين العاملين فيه. وقد بدأت تظهر المضامين الشكلية لهذا وتتحقق .

وفى بعض الأحيان ، تعبر بعض الدول الأفريقية عن أملها فى أن تتغلب فى المدى الطويل على ارتفاع تكلفة المعلمين فى نظامها التعليمى وذلك بإبدال ما تستخدمه من معلمين أجانب بمعلمين محليين من أبناء الدولة ذاتها . وهى تستطيع أن تفعل ذلك إلى درجة معينة ، ولكن ينبغى ألا نغالى فى هذه الامكانية ، وعلى سبيل المثال ، ففى بعض الدول الأفريقية التى تحررت حديثا من الاستعمار البريطانى يزيد أجر المعلم الأجنبى الذى يعمل فيها عن أجر المعلم من أبناء هذه الدول بحوالى ٤٠ ٪ وفى مثل هذه الحال فان إبدال المعلم الأجنبى بآخر من المعلمين المحليين سوف يوفر بعض المال للنظام التعليمى . غير أن المعلم المتطوع من هيئات معينة مثل Peace Corps سوف يكون بالنسبة للدولة المضيفة له أقل تكلفة ، وهناك الآن عدد من الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية تزودها فرنسا بمعلمين فرنسيين ، وهؤلاء تكلفتهم بالنسبة للدول المضيفة لهم تتساوى تقريبا مع تكلفة ما يقابلهم من معلمين محليين نظرا لأن الحكومة الفرنسية تدعم بمعظم التكاليف الإضافية اللازمة أو بها كلها . كما يوجد فى هذه الدول

---

(١) انظر الملحق رقم (١٢) See Appendix 12.

عدد من المعلمين المتطوعين وهم بطبيعة الحال أقل فى التكلفة ، بل أن إبدالهم بمعلمين محليين سوف يؤدى إلى زيادة فى تكلفة المعلمين . وإذا أخذنا فى الاعتبار كل هــذه الأمور السابقة فسوف نجد أن عملية إبدال جميع المعلمين الأجانب سواء المتعاقدين منهم أو المتطوعين يحتمل ألا تحدث فى النهاية إلا فروقا قليلة نسبيا فى نفقات التعليم فى عدد كبير من الدول الأفريقية .

وعلى أية حال فإن هذه العملية يحتمل أن تستغرق وقتا ليس بقليل . وقد بدأت الدول الأفريقية التى تعتمد اعتمادا كبيرا على المعلمين الأجانب . وعلى الأخص فى مرحلتى التعليم الثانوى والعالى ، تعمل قصارى جهدها فى إعداد معلمين من أبنائها . وقد نجحت فعلا بعض هذه الدول فى زيادة نسبة المعلمين المحليين فى نظمها التعليمية ، ومع ذلك يلاحظ أن العدد الكلى للمعلمين الأجانب فى هذه الدول مستمر فى الزيادة ، وذلك نظرا للتوسع السريع فى التعليم فى هذه الدول . وعلى سبيل المثال نجد أن نسبة المعلمين الأجانب الذين يعملون فى هذه المدارس الثانوية فى نيجيريا الشمالية فى الفترة من ١٩٦١ إلى ١٩٦٤ انخفضت من ٦٨ ٪ إلى ٦٥ ٪ رغم أن عددهم خلال هذه الفترة قد زاد من ٦٧٠ إلى ٧٨٥ معلما أجنبيا[1] . وأن تـكرار هذه الصورة فى أماكن أخرى يبرز حقيقة هى أنه رغم الجهــود التى تبذلها الدول الأفريقية فى حماس لأفرقة المعلمين فى مدارسها ، فإن الـكثير من هذه الدول سوف يستمر لعدة سنوات مقبلة فى حاجة كبيرة للمعلمين الأجانب ، وينطبق هــذا على وجه الأخص على الدول الأفريقية المتـكلمة باللغة الفرنسية .

طبيعة بناء كوادر الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة للحصول على أعداد كافية من نوعية جيدة .

وفى ضوء نظرتنا إلى بناء الـكوادر السائدة لأجور المعلمين ومضامينها بالنسبة

(١) انظر الملحق رقم (١٣) See Appendix 13.

لتكاليف نظم التعليم مستقبلا ، نجد أنها تدل على زيادات كبيرة جدا فى التكاليف وعلى الأخص فى الدول النامية . والآن ننقل اهتمامنا إلى نقطة أخرى تطرحها الأسئلة الآتية ، ما مضامين بناء الكوادر الحالية لأجور المعلمين بالنسبة لتزويد النظم التعليمية بما تحتاجه من معلمين ؟ هل تساعد هذه الكوادر فى الحصول على نوع جيد من المعلمين أم أنها تعرقل الحصول على هذا النوع ؟

تأتى الإجابة عن هذه الأسئلة خليطا من الجيد والردىء ومتضمنة عددا من الأدوات الشرطية « إذا » . أولا : أن الكوادر العادية للمعلمين تعطيهم علاوات بصفة دورية وآلية على أساس سنوات الخدمة ، كما أنهم يحصلون على أجازات سنوية سخية ، وعلى معاشات مالية بعد انتهاء الخدمة وبلوغ سن التقاعد. وكذلك على حقوق ومنافع أخرى مستديمة فى بعض الأحوال . وجميع هذه الأشياء تعمل فى اتجاه يجذب الأفراد للعمل كمعلمين فى مهنة التعليم وذلك مالم تقدم لهم أنواع الوظائف الأخرى المنافسة عروضا ومزايا أفضل . ثانيا : أن المدى العريض والفروق الكبيرة فى المرتبات بين المستويات المختلفة من المؤهلين للتدريس تحفز عددا من صغار المعلمين القادرين والطموحين للعمل على الارتفاع بمستوى تأهيلهم وذلك إذا أتيحت لهم فرص الالتحاق ببرامج تدريبية جيدة أثناء الخدمة تمكنهم من الحصول على مؤهلات أعلا . ثالثا : وبالمثل فإن المدى العريض بين مرتبات معلمى المدارس الابتدائية والثانوية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تغرى مثل هؤلاء المعلمين الطموحين لتغيير حالاتهم وذلك إذا ما أتيحت لهم فعلا الفرص المناسبة للترقى من مستوى تعليمى معين إلى المستوى الذى يليه . وكل هذه الأمور السابقة تثير مشكلات هامة تختلف طرق معالجتها من نظام تعليمى إلى آخر ، كما يختلف تأثيرها النهائى على اشتغال الأفراد بالتدريس والانضمام إلى صفوف المعلمين .

وثمة حقيقة معينة ينبغى الآن ذكرها إلى جانب هذا القدر القليل الظاهر من التفاؤل . ففى معظم الدول نادرا ما يقطع المعلم النسق الوظيفى أو التسلسل الذى يربطه بزملائه وأن يتخطاهم قدما أعلا سلم الترقى . ويحتمل أن يحصل المعلم على ترقية خاصة — إذا جاءت مثل هذه الترقية — عندما يترك التدريس فى حجرة الدراسة ويشتغل بوظائف الإدارة التعليمية .

وفى نفس الوقت فإن زملاءه من المعلمين الذين ظلوا فى التدريس ويتساوون معه من الناحية التأهيلية ، سوف يستمرون فى الصعود على سلم الأجور بسرعة واحدة سواء منهم المعلم الممتاز للغاية أو العادى جدا . وهكذا نجد أن بناء هذه الكوادر الآلية للأجور والترقية لا تكافىء المعلم الممتاز فى تدريسه والافتراض القائم هنا هو أن كفاءة جميع المعلمين متساوية وسوف تظل هكذا باستثناء قلة منهم أكثر كفاءة من الآخرين ، وهذه القلة هى التى تفلت من التدريس إلى وظائف إدارية تعطيهم مرتبات أكبر . ويعرف الجميع أن هذا افتراض خاطىء .

ومن الصعب أن نتصور بناء جيد التنظيم للأجور يثبط همم أكثر الطلاب قدرة وطموحا عن الاشتغال بالتدريس ، أو قد يحمل المعلمين على ترك التدريس إلى أعمال إدارية فى النظام التعليمى . ورغم ذلك ينبغى أن نعترف بأنه لا يوجد تدبير آخر بديل سهل . وقد بحث موضوع الترقية بالاختيار Merit Promotion فى كثير من الدول ، وهو ما ترفضه عادة وبشدة نقابات المعلمين وتستند فى ذلك إلى بعض حجج مقبولة . وتقرر بعض النظم التعليمية أنها حققت نجاحا فى تطبيق مبدأ الترقية بالاختيار ، غير أن هذه النظم قليلة . وقد وجدت جامعات كثيرة فى كوادرها الخاصة ذات الدرجات الوظيفية المتعددة حلا جزئيا للمشكلة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فيها ، ولكن هذه الكوادر أيضا غالبا ما توجد مشكلات لنفسها ، والحقيقة الواضحة فى هذا الموضوع هى أنه طالما أننا نعهد إلى المعلمين بالقيام بعمل واحد فإنه يصعب أن نفرق بينهم من حيث أجورهم مهما

بكن بينهم من فروق فى مستوى الكيف التدريسى ونتائجه . وسوف نعود إلى هذا الموضوع مرة أخرى فى فصول تالية .

وثمة اعتبار آخر هام هو أن بناء كوادر أجور المعلمين فى معظم الدول النامية والصناعية يعمل بقوة ضد التوصل إلى حلول لأكثر أنواع النقص حدة فى المعلمين. إن مشكلة النقص فى المعلمين بصفة عامة عندما تخف فى دولة من الدول فان هذا التخفيف يتوقع أن يبدأ أولا بالنسبة للمعلمين فى مجالات الدراسة العامة والمواد الأدبية والمواد الاجتماعية . أما فى مجالات العلوم والرياضيات والمجالات الفنية technical التى تعانى بشدة من مشكلة نقص المعلمين فيها فان المشكلة تبقى قائمة فيها لفترات أطول وتمضى الأمور فى دائرة مفرغة ذلك أن سياسة التعليم فى رفع أجور على نمط واحد للمعلمين بصرف النظر عن اختلاف مجالات التخصص تضيع عقبات صعبة فى مجال التنافس للحصول على هذه الفئات من المعلمين فى تخصصات العلوم والرياضيات وبعض التخصصات الفنية الأخرى ، وهذه عادة تحصل على أجور أفضل فى أماكن وأعمال أخرى غير التدريس .

ويتضح ذلك بصورة جلية بمثال من النمسا . ففى تقرير معين لعام ١٩٦٧ يتوقع أنه سوف يصعب للغاية على النمسا فى المستقبل أن تحصل على عدد كاف من معلمى الرياضيات فى المدرسة الثانوية وعلى الأخص فى مجال تدريس الهندسة . ويمضى التقرير فى بيانه ليوضح أن خريج الجامعة فى تخصص الرياضيات الذى يعمل بالتدريس فى المدرسة الثانوية يبدأ — وفقا لاحصائيات عام ١٩٦٧ — بمرتب شهرى قدره ٣٤٥٠ شلنا نمساويا ، بينما يتراوح راتبه الشهرى لو عمل فى أحد فروع المؤسسات أو الهيئات الدولية الموجودة فى النمسا من ٦٠٠٠ إلى ٧٠٠٠ شلنا نمساويا[1] . ورغم أن هذه حالة خاصة متطرفة ، إلا

(1) OECD, Austria Study on the Demand for and Supply of Teachers (Paris: Directorate for Scientific Affairs, 1968).

أن هذا النوع من التفاوت يوجد اليوم فى كثير من الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية [١] .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو ، ما الذى تفعله نظم التعليم إزاء مشكلة من هذا النوع ؟ إن نظم التعليم تفتقر إلى الوسائل التى تمكنها من أن تدفع إلى جميع المعلمين أجوراً عالية بالقدر الذى يمكنها من الحصول على عدد كاف وكفء من معلمى العلوم والرياضيات والمجالات الفنية التكنولوجية . ومن ناحية أخرى فان هذه النظم لا تستطيع أن تحصل على عدد كاف من هؤلاء المعلمين على أساس السعر النمطى الموحد الذى تقدر على دفعه وتتحمل تكاليفه . وإن فشل نظم التعليم فى حل هذه المشكلة يزيد بدوره من حدتها ، ويحدث ذلك إذا لم تعط هذه النظم ضمن مخرجاتها التعليمية أعدادا كافية من الأفراد فى هذه المجالات من التخصص يمكن بواسطتهم فى النهاية أن نخفف من مشكلة النقص فى هذه الأنواع المعينة من المعلمين . والعبارة الآتية تلخص نتائج دراسة معينة أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر اتباع نظم التعليم لسياسة أجور نمطية موحدة على تجنيد الأعداد اللازمة من المعلمين فى مجالات الرياضيات والعلوم والمجالات الفنية التكنولوجية . « إننا لا نعرف صناعة أخرى تعطى اهتماما قليلا للغاية لحالة السوق عندما تقيم بناء الأجور » . . مثلما يحدث فى صناعة التعليم [٢] .

---

(١) انظر الملحق رقم (١٤)

(٢) "... It is quite general, particularly in unified school districts but not only in them, for unified salary schedules to prevail. That is to say, for teachers with the same amount of training and experience, salaries are identical. The first grade teacher, therefore, is paid the same as the 12th grade physics teacher. All teachers get salary increases automatically as they gain experience (or as time passes), and they also improve their incomes as they take more courses...," from J. Kershaw, and R. McKean, Systems Analysis and Education, Research memorandum No. 2473-FF (Santa Monica, Calif.; Rand Corporation, October 1959), p. 59.

كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية إنتاجيتها :

وتزداد حدة مشكلة النقص فى المعلمين بصفة عامة وليس فقط فى العلوم والرياضيات والمجالات الفنية نتيجة لعدة عوامل سائدة فى المصادر الرئيسية التى تزودنا بالمعلمين ، ونعنى بهذه المصادر كليات ومعاهد المعلمين . فبينما أهمل التوسع فى هذه الكليات والمعاهد فى الفترات الماضية التى شهدت التفجر الهائل فى أعداد التلاميذ وزيادة القيد بالمدارس نجد أن طاقتها الإنتاجية هذه الأيام تنمو وتزداد بسرعة . ومن المتوقع أن يزداد العدد الذى تخرجه من المعلمين إلى درجة كبيرة . ولكن هذا سوف يجعلنا نفكر ثانية فى مسألة الكيف . أننا إذا أردنا أن نحسن فى إعداد المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية معا ، فلا بد من أن نحسن فى المدخلات لهذه الكليات والمعاهد ليعمل فيها فئات ممتازة من أعضاء هيئة التدريس ، ولكى تضم أيضا خامات بشرية طيبة من الطلاب وهذا على وجه الدقة هو ما تعانى منه نظم تعليمية كثيرة . إن كليات ومعاهد المعلمين تفتقر بشدة إلى أساتذة أكفاء لاعداد المعلمين . ويرجع السبب فى ذلك جزئيا إلى أن هذه الكليات والمعاهد غالبا ما تكون معزولة عن الأبحاث العلمية والاتجاهات الأساسية للتربية والتعليم .

وينبع ذلك أن المكانة المنخفضة لهذه الكليات والمعاهد فى نظر هؤلاء الأساتذة الذين يمكن أن يتعلم ويتدرب على أيديهم أفضل المعلمين تصدهم عن ربط أنفسهم بالعمل التعليمى فى هده المؤسسات . ولا يمكن أن نزيل هذه العقبات إلا بعمل مضاد يساعد فى التغلب على الظروف التى تحمل المستويات الجيدة من الطلاب على تجنب الالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين وبالتالى الابتعاد عن اتخاذ التدريس كمهنة لهم . إن بعض الدول كفرنسا مثلا لا تعانى من هذه المشكلة ، ولكن عدداً كبيراً آخر من الدول يجد فيها مشكلة من أكثر المشكلات خطورة .

المعدل العالى للفقد بين المعلمين :

وثمة عامل آخر يزيد من تعقيد مسألة المعروض من المعلمين ، وهذا العامل هو المعدل العالى للفقد بين المعلمين من ذوى الخبرة فى التدريس . ولحسن الحظ فإن هذا المعدل العالى للفقد ليس ظاهرة عامة بالنسبة لجميع الدول ، وإنما يقتصر على البعض منها فقط . وقد أوضحت نتائج دراسة حديثة أجريت فى النرويج أن التسرب فى مهنة التعليم قد ازداد فى السنوات الأخيرة(١) . وفى المملكة المتحدة وصل معدل الفقد بين المعلمات إلى درجة كبيرة ، فمن بين كل ١٠٠٠ من النساء اللاتى بدأن الاشتغال بالتدريس استمر منهن فيه بعد ست سنوات ١٩٣ معلمة فقط . وأما بالنسبة للرجال ، فمن بين كل ١٠٠٠ من الرجال الذين بدأوا الاشتغال بالتدريس استمر منهم بعد ست سنوات فى مهنة التدريس ٦٧٧ معلما فقط(٢) . ويحتمل أن تكون هذه أكثر البيانات ازعاجا ولكنها بدورها جزء فقط من موضوع أكبر . وعلى وجه الأخص فإن النقص الحادث فى القوى العاملة فى السنوات الأخيرة جنباً إلى جنب مع التغيرات الطارئة فى السياسة الاجتماعية قد دفع بعض النظم التعليمية إلى الاعتماد إلى درجة كبيرة على القوى العاملة من النساء .

ففى النمسا مثلا يبلغ عدد المعلمات ثلاثة أخماس إجمالى عدد معلمى المرحلة الأولى(٣) بينما تصل هذه النسبة فى بريطانيا إلى ثلاث أرباع فى المرحلة الأولى وخمسين ٢ : ٥ فى المرحلة الثانوية(٤) . وتقوم النساء بدور مماثل فى الولايات

---

(١) OECD, A Case Study in the Application of Teacher Demand on Supply Models in Norway (Paris ; Directorate for Scientific Affairs, 1968).

(٢) Times (London), 20 June 1967.

(٣) See OECD, A case study..., op. cit.

(٤) انظر الملحق رقم ١٥ See Appendi, 15.

المتحدة الأمريكية . ورغم ذلك فان ميزة تدبير هـذه الأعداد الـكبيرة من المعلمات تتضاءل إزاء حقيقة هى أن التعليم يفقد الـكثير منهن فى مواجهة منافسة الزواج والانشغال بتربية أطفالهن .

مبدأ المساواة فى الأجور بين الرجل والمرأة وأثره على جذب عدد كاف منهما للتدريس :

وثمة تعقيد آخر لهذه المسألة عندما تساوى السياسة الاجتماعية لدولة معينة بين أجر المرأة وأجر الرجل نظير القيام بأعمال متساوية أو متكافئة وقد يبدو أن هذه سياسة إجتماعية مرغوب فيها للغايه . ولـكن لنفرض أن بقية الجوانب الأخرى من الاقتصاد لاترتبط بهذه السياسة ، ولنفرض أنهـا تدفع للأعمال المتساوية أجوراً للرجال أكبر مما تدفعه للنساء . وسوف يتبع ذلك أن الأجور التى تعطى فى مهنة التدريس والتى تكون مرتفعة إلى درجة تجذب القادرات من النساء للاشتغال بالتدريس ، قـد لاتـكون فى حد ذاتها كافية لـكى تجذب بنفس الدرجة القادرين من الرجال للاشتغال بالتدريس ، أو حتى للابقاء عليهم بعد دخولهم هذه المهنة . وأنه لمن السخرية هنا أن يـكون فى تطبيق ما يتفق عليه معظم الناس على أنه سياسة إجتماعية مرغوب فيها من حيث المبدأ ، ما يلحق الضرر فى النهاية بالتعليم وبالتالى بأنفسهم .

مشكلة الحصول على عدد كاف وجيد من المعلمين للعمل فى المناطق الريفية :

ونأتى فى النهاية إلى مشكلة جغرافية ترتبط بمسألة المعروض من المعلمين ، وهذه المشكلة ، سوف تستمر فى إزعاج عدد كبير من الدول حتى بعد أن تحقق توازناً شاملا بين العرض والطلب . ويعبر عن هذه المشـكلة بسؤال تتضمنه أغنية أمريـكية قديمة تقول : ما هى الطريقة التى سوف تتبعها للابقاء عليهم فى المزرعة ؟ .

إن النظم التعليمية فى الدول التى تكثر فيها المناطق الريفية تواجه دائماً مشكلة إنسانية للحصول على عدد كاف من المعلمين ذوى التأهيل الجيد لسد الحاجة الماسة اليهم فى مدارس هذه المناطق ولما كانت هذه المناطق الريفية لا تجذب إلى درجة كبيرة المعلمين للعمل فيها ، فان أفضل العناصر من المعلمين تتجه إلى العمل فى المدن ، بينما يترك الأطفال فى المناطق الريفية لمعلمين ذوى مستويات تأهيل ضعيفة غالباً . وتعمل كوادر الأجور وأشكال المكانة الاجتماعية فى اتجاه مضاد للتوصل إلى حل للمشكلة . وذلك لأن كوادر الأجور فى مثل هذه الدول تعطى أجوراً أعلى ومكانة أفضل للمعلمين القائمين بالتدريس فى المدن ، بينما لا تعطى أية حوافز خاصة للتدريس فى المناطق الريفية .

وأخيراً ثمة سؤال واحد يلخص لنا معظم المشكلات التى سبق أن عرضنا لها فى حديثنا عن المعلمين كمدخلات فى نظم التعليم . وهذا السؤال هو : هل فى وسع نظم التعليم فى المستقبل أن تعمل على رفع كفايه إنتاجها من المعلمين من حيث الكم والكيف معاً ؟ وإلى هذا السؤال ينبغى أن نحول الآن انتباهنا .

المال : القوة الشرائية للتعليم

التنافس والأولويات :

إن مسألة الموارد المالية تكمن وراء كل ما سبق ذكره تقريباً فى الفصول السابقة وعلينا أن ننتقل الآن مباشرة إلى الموضوع ، فنثير الأسئلة الآتية :

هل يرتبط بمنشأ أزمة التعليم توافر المال أو نقصه ؟ ما القدر الذى سوف نحتاج إليه ، ومن أين سنأتى به ؟ وما احتمالات إمكان الحصول على القدر الكافى منه ، وما الذى يمكن أن يحدث لو اتضح لنا أن الحصول على هذا القدر الكافى أمر مستحيل ؟

وفى استطاعتنا أن نفكر فى هذه الأسئلة بوضوح لو أننا نحينا جانبا القول القديم بأنه لا يوجد فى التعليم من العيوب ، مالا يمكن للمال أن يصلحه . لأن هذه الحقيقة الجزئية ، تصرف الناس بطريقة سهلة للغاية ، عن البحث العميق للمصادر الأخرى لمشكلات التعليم . ومن الطبيعى أن توجد عوامل أخرى لها أهميتها إلى جانب العامل المالى ، يمكن أن تحد من سرعة التوسع فى نظام التعليم ، وأن تقيد تحسينه وتطويره . ولقد برهنت هذه العوامل فى بعض الأحيان ، على أنها أكثر صعوبة من العامل المالى من حيث تناولها والسيطرة عليها . ورغم ما قيل ، فما زلنا نواجه حقيقة هامة هى أن المال مدخل بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمى وهو يزود التعليم بالقوة الشرائية الضرورية التى تمكنه من الحصول على المدخلات الإنسانية والفيزيقية . ويقف التعليم عاجزاً إذا عانى بشدة من نقص المال فإذا توافرت له الموارد الكافية ، أصبحت مشكلاته أيسر فى التناول ، وحتى وإن لم تختف .

ولا يمكن أن نفصل الأسئلة السابقة المتصلة بالموارد المالية عن بيئاتها ، فالتعليم ليس إلا جزء من نسيج موحد من الأشياء التى تشكل الحياة فى المجتمع . وفى أى زمان ، يتوافر لاقتصاد المجتمع دخل محدود ، يوزعه بنظام معين لأغراض شتى . ويطرح المقدار الذى يخصص للتعليم من المقادير المتاحة للأغراض الأخرى ولهذه الأسباب فإن ما يطالب به التعليم من الموارد المالية على المستوى القومى يلقى منافسة من المطالب المخالفة الأخرى كحاجات المجتمع المادية الهامة من استثمارات فى الزراعة ، وفى الصناعة ، وفى الإسكان والطرق ، وكالحاجات الاجتماعية الهامة مثل الانفاق على الصحة والتأمينات الاجتماعية لكبار السن ومواجهة التعطل . والميزانية العسكرية ، بكل أسف ، تعد أقوى غريم لميزانية التعليم وذلك فى عدد ليس بالقليل من الدول . غير أن التعليم ذاته منقسم على نفسه عندما يحدث التنافس بين قطاعاته ليحصل كل منها على نصيب أكبر من الميزانية المخصصة للتعليم ككل ، فيظهر التنافس بين التعليم الابتدائى والتعليم

الثانوى ، أو بين التعليم الثانوى ، والتعليم الجامعى ، أو بين التوسع فى إعداد المعلمين ، والتوسع فى إنشاء المبانى المدرسية ، وقد يكون التنافس ذا أهمية خاصة عندما ينشأ بين التربية المدرسية أو النظامية ، والتربية غير المدرسية أو غير النظامية .

ويتطلب هذا التنافس وضع نظام معين للأولويات القومية ، سواء أكان ذلك النظام صريحا أو ضمنيا . ومهما يكن من شيء فإن حسم موضوع الأولويات القومية — حينما تواجهه حجج متساوية فى القوة ومتعارضة فى الاتجاه تجمد التفكير وتعطل العقل — مؤلم وغير محمود . ويساعد توافر الحقائق الواضحة وتحليلها على أساس من الفكر والعقل بدرجة كبيرة فى حسم مسألة الأولويات فى التعليم ، غير أن تحديد هذه الأولويات لا يتم فى النهاية باستخدام المسطرة الحاسبة لمخطط التعليم ، وإنما بواسطة عملية سياسية معينة وهي عملية تتصف فى بعض الأحيان بعنف المعارك بين الوزراء حول الميزانية ، أو بين الوزراء والمجالس التشريعية ، أو بين أعضاء من هذه المجالس الأخيرة . وما يبرر فى النهاية من خلال كل هذا يعكس عادة مزيجا من قيم المجتمع ، ومقارنة بين نفوذ القوى الضاغطة المتنافسة ، وأساليب عملها . وأنه من الضرورى حقاً إذا أخذنا فى اعتبارنا ما تقدم بكل دقة ، أن يجيد قادة التعليم ليس فقط المسائل الخاصة بمجالهم ، بل وأن يجيدوا إلى جانب ذلك لغة الاقتصاديين وأساليبهم . لكى يكونوا أفضل إستعداداً وتسلحاً فى الدفاع عن مطالبهم فى معركة الميزانية السنوية . ولا يمكن أن تغنى البلاغة فى الخطابة عن الإلمام بالحقائق والقدرة على التحليل فى كسب معارك الميزانية .

عوامل أساسية تؤثر فى الوضع المالى للتعليم :

ولما كان لكل دولة أولوياتها القومية ، فان الإجابة عن الأسئلة التى

أثيرت فى بداية هذا الفصل . لن تـكون واحدة فى كل مـكان . وينبغى أن تؤخذ هذه الاختلافات فى الاعتبار مع ما لـكل منها من ملامح وظلال . ويمكن أن تتضح الأبعاد المالية للنظام التعليمى فى أى سياق اتضاحا بالغ الدقة. إذا ركزت عدسة الرؤية على ثلاث علامات وذلك حتى نتمكن من رؤية ما حدث فى الماضى وما يحتمل أن يحدث فى الحاضر والمستقبل. وهذه العلامات الدالة هى .(١) اتجاهات نفقات وتكاليف تعليم التلميذ الواحد . (٢) اتجاهات النفقات التعليمية الـكلية (٣) اتجاهات نسبة إجمالى الانتاج القومى إلى إجمالى دخل الإيرادات العامة التى أنفقت على التعليم .

ولنبدأ بمعالجة النقطة الأولى ، فنقول إن الأدلة الموثوق بها والخاصة بتكاليف التعليم بالنسبة لـكل تلميذ ما تزال قليلة ويحتاج هذا المجال إلى مزيد من البحث والدراسة ، الذى يمكن أن يعود علينا بنفع كثير . ومع ذلك فان الأدلة التى استطعنا جمعها سـواء أكانت قوية أم ضعيفه تشير أساسا إلى اتجاه واحد . وهو أن تكلفة التلميذ فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، فى الدول المتقدمة صناعيا وفى الدول النامية على السواء ، قد ارتفعت فى السنوات الخمسة عشرة الماضية . والسبب الرئيسى لهذا الأرتفاع أو الزيادة. هو ارتفاع تكاليف المعلمين التى سبق ملاحظتها .

وقـد يستخلص رجل الاقتصاد من ذلك . أن التعليم صناعة متزايدة التكاليف . وأن تكاليف عناصر المدخل فى التعليم (مع ثبوت الأسعار) بالنسبة لـكل وحدة مماثلة من المخرج تتبع اتجاها خطيا متصاعدا ، عاما ، بعد آخر . وإذا كان الأمر كذلك ، وهـذا ما يبدو من الشواهد ، فان مضامينه خطيرة وبعيدة الأثر . إذ يعنى فى الواقع أن أى نظام تعليمى سوف يحتاج كل عام وإلى مالا نهاية ، إلى مزيد من الأموال لـكى يحقق نفس النتائج التى حققها فى العام السابق . وإذا أراد أن يحقق نتائج أكبر وعلى صورة أفضل فسوف يحتاج أيضا

إلى زيادة أكبر فى الميزانية . هذا بخلاف ما تتطلبه مسايرة التضخم من نفقات وسوف نعود إلى هذه النقطة مرة أخرى عندما نناقش التشغيل الداخلى لنظم التعليم . أما الآن فعلينا أن نفحص الشواهد والأدلة الميسرة لنا فحصا أدق

ارتفاع معدل تكلفة التلميذ :

وتقدم الدول الصناعية أكثر الأدلة اتساقا مع الاتجاه المتزايد فى نفقات التعليم بالنسبة للتلميذ الواحد ويتضح هذا فى شكل (١٠) ولاشك أن بعض هذه الزيادات تعكس تحسنا فى جودة ناتج التعليم من سنة إلى أخرى . غير أن هناك حالات واضحة سار فيها ارتفاع تكلفة التلميذ جنبا إلى جنب مع الانخفاض فى ناتج التعلم . وفى كلتا الحالتين ، فإنه يبدو واضحا تماما أن صافى الزيادة فى الجودة لايفسر على أى نحو الارتفاع الكلى فى التكلفة الحقيقية للتلميذ .

هل ثمة شيء يلوح فى الأفق ويدل على أن الاتجاه المتزايد فى تكلفة الوحدة (التلميذ فى هذه الحالة) سوف يثبت أو سوف يتجه إلى الانخفاض فى الدول الصناعية ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال بكل أسف ، هى بالنفى . ومن الناحية النظرية يمكن ابطاء هذه الزيادة إذا تحققت الوفرة فى القوى العاملة المؤهلة للتدريس ، مع تناقص الطلب عليها ، من جانب الهيئات والمؤسسات الموظفة الأخرى . غير أنه ، بما أن إنتاجية العمل فى المجالات الأخرى مستمرة فى الزيادة والارتفاع ، كما تشير الدلائل إلى ذلك ، فان التعليم لا بد وأن يحافظ على توازن معقول بين ما يقدمه من أجور للمعلمين ، وبين ما يمكن أن يحصلوا عليه فى المجالات الأخرى فى غير التعليم ، وذلك حتى يجتذب بين صفوف المعلمين نصيبا كافيا من القوى العاملة المؤهلة تأهيلا حسنا . وفى نفس الوقت ،

إذا لم ترتفع إنتاجيه المعلمين بسرعة ، بما يتناسب مع أجورهم — والاعتقاد ضعيف أن ذلك ممكن الحدوث — فإن معدل التكلفة بالنسبة للتلميذ سوف يستمر فى الزيادة ، ويعزز هذا التوقع دراسة رائدة — ولو أنها موضع جدل — أجريت فى بريطانيا ، وانتهت إلى نتيجة هى أن إنتاجية التعليم فى بريطانيا قد أخذت فعلا فى الهبوط[1] . غير أن الباحث لايدعى أن نتائج دراسته معصومة من الخطأ ، أو أنها قابلة للتعميم وهناك من الأسباب الوجيهة مايحملنا على القول بأنه إذا أجريت دراسات مشابهة فى أماكن أخرى ، فإنها قد تسفر عن نتائج مشابهة .

وفى حالة الدول النامية ، فإن الأدلة المتوافرة المبعثرة ، لاتعطينا إلا صورة مختلطة ومشوشة كما يتضح فى شكل (١١) . وهذه الأدلة بما لها من ثقل تبين ارتفاعا فى التكلفة بالنسبة للتلميذ الواحد . غير أنه فى مواقف معينة ، وإذا قبلت الأدلة على ظاهرها ، فإنها تبين انخفاضا فى التكلفة على الأقل لفترة قصيرة غير أننا لسوء الحظ لانجد فى مثل هذه الحالات إلا عزاء قليلا . ويمكن فى ضوء ما نعرفه عن التعليم فى هذه الدول ، أن نرجع الانخفاض الظاهر فى التكلفة إلى خمسة عوامل رئيسية هى :

(١) — تخلف أجور المعلمين بالنسبة للتضخم المتزايد فى الأسعار .

(٢) — استخدام أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين تقل أجورهم كثيراً عن أجور المعلمين المؤهلين .

---

(1) See Maureen Woodhall, «Productivity Trends in British Secondary Education, 1950-63», draft paper presented at the Seminar for Professors of Educational Planning (Economics), 5, 16 June 1967, IIEP, Paris (Mimeographed).

(٣ — زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم الواحد . وهذه النسبة تعكس اكتظاظ حجرات الدراسة بأعداد كبيرة من التلاميذ .

(٤ — الاقتصاد فى نفقات التعليم ، وذلك بزيادة نسبة أنواع التعليم الأقل تكلفة ، مثل الاقلال من المدارس الداخلية ، والاكثار من التلاميذ الذين يدرسون نهاراً ويعودون إلى بيوتهم .

(٥ — استخدام نظام الفترتين الصباحية والمسائية .

وفى ضوء طبيعة معظم هذه العوامل الخمس ، من الانصاف أن نستنتج أن الانخفاض فى تكلفة التلميذ الذى يبدو فى معظم الحالات ، إنما هو إنخفاض كاذب وخادع ذلك أن ما يقاس فى مثل هذه الحالات ليس هو نفس الشىء ، وإنما نوعية من الإنتاج تزداد رداءته ، أى أنه إنتاج متغير فى نوعيته وتركيبه .

وتحتاج هذه النتيجة السابقة على أية حال ، الآن إلى بعض التعديل وذلك بملاحظة بعض الحالات المتفرقة التى ظهر فيها إنخفاض حقيقى فى التكلفة بالنسبة لنفس الإنتاج ، أو بالنسبة لإنتاج أفضل نوعية ولعل أوضح هذه الحالات تلك التى نجدها فى عدد قليل من الجامعات الأفريقية الحديثة التى سجلت انخفاضا فى تكلفة التعليم بالنسبة للطالب ، وذلك لأنها بدأت بأعداد قليلة فى بداية نشأتها ، ثم ارتفعت هذه الأعداد لتلائم قدرتها على الأستيعاب كما وضعت فى خطة إنشائها . وعلى ذلك فإن هذا الاقتصاد فى التكلفة لايحدث إلا مرة واحدة ، وليس شروعا فى اتجاه انخفاض فى التكلفة يقدر له الاستمرار والبقاء . وحتى مع وجود هذا الانخفاض ، ما زالت تكلفة التعليم بالنسبة للطالب فى الجامعات الافريقية عالية جداً ، إذا ما قيست بالمعيارين الآتيين :

المعيار الاول ، هو قدرة هذه الدول الافريقيـة إقتصاديا على دعم الجامعات .

المعيار الثانى : هو تكلفة الطالب فى التعليم إذا قورنت بتكلفته فى التعليم المماثل فى أوربا .

هذا ويمكن للدول النامية أن تكافح فى المستقبل لكى تحد إلى درجة كبيرة من تكلفة — التلميذ التعليمية ، كما كافحت فى الماضى . لتحقيق ذلك إلى حدما بوسائل كثيرة — مع التسليم بأنها مستعدة لدفع الثمن عاليا على حساب جودة التعليم . فمثلا يمكن تحقيق ذلك بالابقاء على استخدام نسبة عالية من المعلمين غير المؤهلين من ذوى الاجور المنخفضة ، وتجنب الزيادة فى أجور المعلمين عامة ، والتقليل من المصروفات على الكتب ومواد التعلم الضرورية الأخرى . والاستمرار فى زيادة ازدحام الفصول بالتلاميذ ، وبالتوسع فى نظام الفترة الصباحية والمسائيه. غير أن لهذه الوسائل جميعا محددات عملية ، إذا نحينا جانبا تأثيرها السيء على الكيف والجودة. فقد بلغ ازدحام فصول الدراسة بالتلاميذ أقصى مدى تسمح به سعة الفصل وتحول دون « حشر » أى تلميذ أضافى فيها وبالمثل فإن نظام الفترتين يمكن التوسع فيه إلى أقصى حد قبل أن يتحول بالضرورة إلى نظام الفترات الثلاث . وإذا كانت الكتب المدرسية قليلة منذ البداية ، فاننا لن نوفر إلى القليل بما أ ننا لن نعمل على مضاعفتها .

وسوف يصعب تبرير الاحتفاظ بأعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين ما دامت الجامعات وكليات المعلمين ومعاهدهم تخرج أعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين الذين اعدوا اعداد أفضل . كما أن الوقوف أمام مطالب المعلمين الملحة لزيادة أجورهم — حتى تتناسب مع التضخم الاقتصادى ، وتتوازن مع زيادة المخصصات المالية لجوانب أخرى غـــير التعليم فى قطاعات عامة أو خاصة — ليس بالأمر الهين اليسير . وإن قوة نقابات المعلمين الضاغطة فى الدول النامية يمكن أن تكون أ كثر فعالية عنها فى الدول الصناعية، وذلك لأنها تضم جزءا كبيرا من الصفوة المتعلمة القليلة العدد ذات النفوذ. والنتيجة التى

يمكن أن نصل إليها فى ضوء كل ما سبق هى أن الدول النامية قد استنفدت إلى درجة كبيرة الوسائل التقليدية التى تحد من ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ .

وثمة نتيجة أخطر تفرض نفسها علينا فرضا ، وعلى الأخص حينما نسترجع ما سبق أن ناقشناه حول زيادة التكاليف الناجمة عن نظم الترقية فى كوادر المعلمين . وهذه النتيجة هى أن تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ سوف ترتفع فى السنوات القادمة بدرجة أسرع فى الدول النامية عنها فى الدول الصناعية ، وبالتالى فإن جودة التعليم بدلا من أن ترتفع سوف تتدهور وتبلغ نقطة يصبح فيها « الاستثمار » فى التعليم فى حقيقة الأمر « عدم استثمار ».

ارتفاع نصيب التعليم من الموارد المالية الكلية :

وفى ضوء ذلك ، فاننا نعتقد أن أى مسئول عن تخطيط التعليم فى أى دولة يواجه واجبا أخلاقيا مطلقا . وهو أنه ينبغى أن يكون لديه الشجاعة للسماح بزيادة ملحوظة فى تكاليف تعليم التلميذ عند حساب التكاليف المالية للتعليم حتى يحقق أهدافه المستقبلة والجريئة ، أى يحقق مزيداً من التوسع التعليمى ومزيداً من الجودة التعليمية ، وعلى الأخص إذا التزم بسياسة معينة لتحسين نوعية التعليم وزيادة فاعلية التعلم . أما أن نفترض أن التكلفة التعليمية للتلميذ سوف تظل ثابتة إذا اصطنعنا فى مجال التعليم وسائل اقتصادية مبتكرة بعيدة الأثر والمدى ، فليس إلا إنغماسا فى الأوهام وجريا وراء الأحلام يمكن أن يؤدى إلى مزيد من التدهور فى جودة التعليم ونوعيته فضلا عن أنها تضلل السلطات التعليمية وأفراد الشعب تضليلا خطراً مما يشعرها بعدم الرضا ويدفعها إلى السخرية .

وهذه التوقعات غير السارة التى اضطررنا إلى توضيحها تقوم على مسلم

أساسى هو أن الأمور ستمضى فى مجال التعليم على النحو الذى ألفناه . غير أن من الممكن أن نتصور من ناحية أخرى ، أن مبتكرات تعليمية سوف تستحدث وتمكن من خفض التكافة إلى حد كبير للغاية وإلى درجة تبدو معها توقعاتنا وكأنها خطأ كبير . وإذا فرض وحدث هذا ، فسوف نكون أول من يحيى هذا الحدث السار ويرحب به . ومع ذلك ، وبكل أسف ، فنحن لم نر بعد دفعات قوية لمبتكرات يعقد عليها الأمل يمكن أن تنقذ النظم التعليمية ، وتخلصها من المأزق المالى الخطير الذى سوف تقع فيه فى السنوات العشر القادمة .

ويبدو هذا المأزق المالى أكثر وضوحا إذا ما نظرنا إلى كل من المؤشرين الأول والثانى وهما اتجاه الزيادة فى نفقات التعليم وفى علاقة ذلك بالمخرج الاقتصادى والميزانيات العامة والحق أن نفقات التعليم قد أخذت فى الارتفاع الشديد فى كل مكان خلال العشر أو الخمس عشرة سنة الماضية ؛ ولم يحدث هذا الارتفاع فى المخصصات المالية للتعليم كمقادير مطلقة فحسب ، وإنما ارتفعت أيضاً كنسب فى الإنتاج القومى الكلى ، وفى الدخل القومى ، وفى جملة الإيرادات العامة .

ولهذه الصورة جانب مضىء وهو أن جميع الدول وكافة الشعوب قد أعطت قيمة أعظم للتعليم ومنحته أولوية أكبر . أما الجانب المظلم منها فهو أن نفقات التعليم لا يمكن أن تستمر فى الزيادة بهذا المعدل إلى غير نهاية ، إذ ينبغى على الميزانيات القومية أن تراعى الحاجات الأخري الهامة . ولا يمكن للتعليم أن يستمر فى طلب الزيادة السريعة فى نصيبه من الموارد المالية المتاحة دون أن يعرض المجتمع ككل أو الاقتصاد برمته لضغط خطير أو يؤدى إلى إخلال توازنه . وليست هذه المسألة مرهونة باتجاه فلسفى معين أو وجهة نظر خاصة ، وإنما هى مسألة يحسمها الحساب البسيط .

وعلم الحساب بطبيعة الحال لا يصر على أن تتوقف ميزانيات التعليم عن

الارتفاع نهائيا ، وإنما يقرر أن هناك مرحلة معينة يلزم عندها أن يصبح معدل الزيادة فى ميزانية التعليم فى خط متقارب للغاية مع خطوط معدل النمو الاقتصادى ككل ، ومع جملة الإيرادات العامة . وسوف يحصل التعليم على زيادة سنوية أقل مما حصل عليه فى الميزانيات السابقة إذا حدث تباطؤ فى معدل زيادة الموارد العامة . وسوف تقل هذه الزيادة بدرجة أكبر إذا كان معدل النمو الاقتصادى بطيئا . وفضلا عن ذلك ، فإن جزءا كبيرا من هذه الزيادة سوف يخصص مقدما لتغطية زيادة التكاليف التى لا مفر من حدوثها فى البرامج التعليمية القائمة . وهكذا يصبح المسئولون عن إدارة التعليم فى وضع لا يسمح لهم بإعادة توزيع الموارد المالية لتحسين توازن النظام التعليمى وزيادة إنتاجيته.

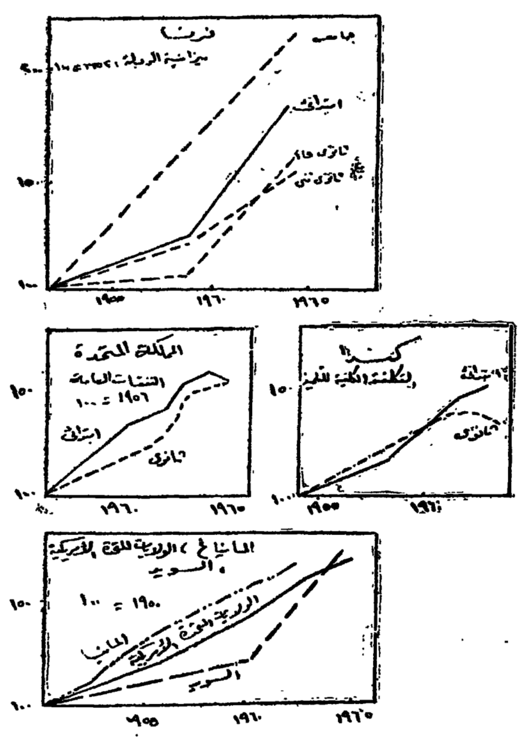
ومن المستحيل أن نعمم بخصوص هذه النقطة التى يدخل عندها التعليم إلى مرحلة الهضبة والاستواء . ومن الواضح أنه سوف توجد فروق كبيرة بين الدول من حيث الوقت الذى تصل فيه إلى حد هذه المرحلة ومن حيث المستوى ، ويتوقف هذا على تقاليد كل منها ، وقيمها وأهدافها ، بل وفوق كل شىء ، على مرحلة النمو التى تمر بها ، ومعدل نموها الاقتصادى ومع ذلك فإن الوصول إلى هذه النقطة أمر حتمى فى جميع الدول ، سواء حدث ذلك عاجلا أم آجلا . والحق أن عددا من الدول النامية والمتقدمة على السواء قد وصل فعلا إلى هذه النقطة .

اتجاهات التعليم فى الدول الصناعية :

ويوضح شكل (١٢) قطاعا عرضيا لما حدث لتمويل التعليم فى الدول الصناعية . وهذا الشكل يمثل ما يتضمنه من دول تمثيلا عادلا ، وقد انتقلت معظم هذه الدول من نقطة كانت تنفق فيها ما بين ٢ — ٤ ٪ من الإنتاج القومى الكلى فى عام ١٩٥٥ (وهذه النسب تمثل زيادة ليست بالقليلة على

شكل (١٠) النفقات التعليمية للتلميذ الواحد فى الدول الصناعية

(in constant Prices)



ألمانيا غ : Recurrent Outlay

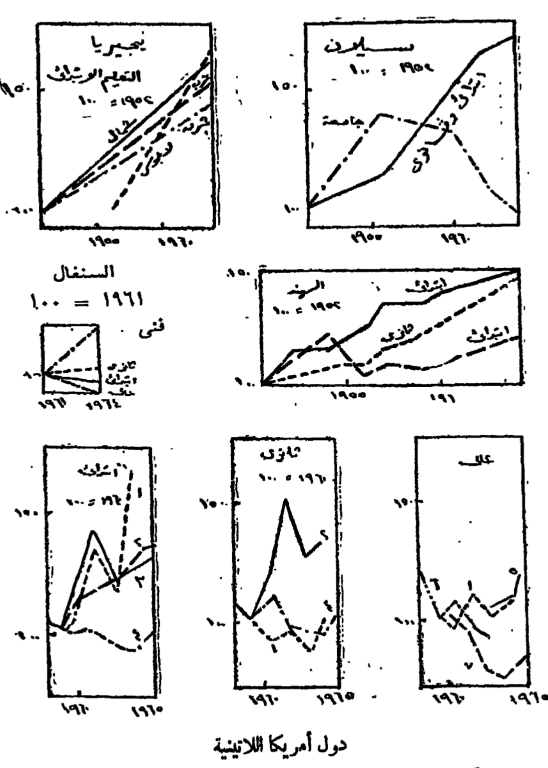
الولايات المتحدة الامريكية : Current Outlay

السويد : Total outlay, public funds

المصدر : انظر الملحق رقم ١٥

(شكل ١١)

اتجاهات مختلفة للنفقات الدورية للتلميذ الواحد فى بعض الدول النامية

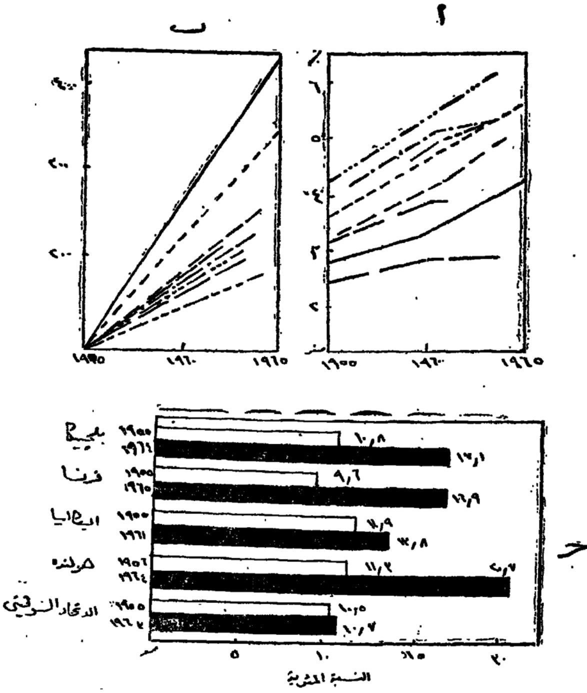


دول أمريكا اللاتينية

١ — كولومبيا
٢ — السلفادور
٣ — الأرجنتين
٤ — كوستاريكا
٥ — بيرو ١٩٦٣ = ١٠٠
٦ — البرازيل ١٩٦٠ = ١٠٠
٧ — شيلى ١٩٦١ = ١٠٠

شكل رقم (١٢)

إجمالى النفقات التعليمية فى الدول الصناعية



ا ـ ارتفعت الى أكثر من الضعف خلال عشر سنوات .
ب ـ ارتفعت كنسبة مئوية من الانتاج القومى الكلى GNP
جـ ـ ارتفعت كنسبة مئوية من الميزانيات الكلية العامة .

نسب ١٩٥٠ عند عـدد منها) إلى نقطة تنفق فيها ما بين ٤ — ٦ ٪ فى عام ١٩٦٥. وهناك من الأسباب ما يدفعنا إلى توقع استمرار الارتفاع فى هذه النسب لعدة سنوات قادمة فى الدول الصناعية ، وأن هذا الارتفاع سيحدث بمعدل سريع أيضا وذلك إذا بقى نموها الاقتصادى قويا .

ويتسق هذا التوقع مع التنبؤات الحديثة المحسوبة لعدة دول متقدمة . ويحتمل أن تـكون هذه الظاهرة مرحلية بالنسبة لفرنسا وفقـا لبعض التقديرات ، لأنه قد حدثت وما تزال تحدث توسعات غير عادية فى المبانى والامكانيات التى تخصص للتعليم فى جميع المستويات ، وتـكلف هذه التوسعات كل عام حوالى ١ ٪ من الإنتاج القومى الـكلى . ورغم أن هذه النفقات الرأسمالية يمكن أن تنخفض فيما بعد ، إلا أن النفقات المتزايدة اللازمة لإدارة هذه المبانى والأدوات الجديدة وصيانتها سوف توازن هذا النقص أو تزيد عليه . وسوف يبدو بالنسبة لأى مراقب خارجى التعليم فى فرنسا أن النفقات الـكلية للتعليم سوف تصل لامحالة إلى ٦ ٪ من الإنتاج القومى الـكلى وقد تتعداها بسرعة بعد عام ١٩٧٠ [1] .

وفى هولندا ، يتوقع أن ترتفع تكاليف التعليم من ٥,٧ ٪ من الإنتاج القومى الـكلى فى عام ١٩٦٥ لتصل إلى ٦,٣ ٪ من هذا الإنتاج عام ١٩٧٠ [2] ، وقد كانت هذه النسبة ٢,٩ ٪ فقط من هذا الإنتاج عام ١٩٥٠ . وتبين المتوسطات المتوقعة للتكاليف الـكلية للتعليم فى الولايات المتحدة والتى نشرها مكتب التعليم أن هذه التكاليف سوف ترتفع من ٦,٣ ٪ من جملة الإنتاج القومى فى عام ١٩٦٥ لتصل إلى ٦,٧ أو أكثر عام ١٩٧٥ [3] .

---

(١) انظر الملحق رقم (١٨) — See Appendix 18.

(٢) انظر الملحق رقم (١٩) — See Appendix 19.

(٣) انظر الملحق رقم (٢٠) — See Appendix 20.

وتشير الشواهد السابقة إلى احتمال هو أن معظم دول أوربا الغربية وأمريكا الشمالية سوف تجد نفسها عام ١٩٧٠ أو بعد ذلك بقليل تنفق على التعليم ما بين ٦ — ٧٪ من جملة الإنتاج القومى . ونظرا لوجود اختلافات كبيرة فى تعريف الإنتاج القومى الكلى وقياسه ، فإن المقارنة بين الدول الغربية والاتحاد السوفيتى سوف تكون صعبة ، بل ويمكن أن تكون مضللة . غير أنه يبدو من الشواهد المتوافرة عن اتجاهات الانفاق التعليمى فى الماضى فى الاتحاد السوفيتى ، أن النسبة التى ينفقها على التعليم فى الوقت الحاضر بالنسبة للدخل القومى الكلى والإنتاج تكاد تتكافأ مع ما هو حادث فى الولايات المتحدة ومع مستويات دول أوربا الغربية .

ويبدو معقولا أن نتوقع زيادة متدرجة أكبر على ما يصرف على التعليم فى الاتحاد السوفيتى وغيره من الدول الصناعية وذلك رغم المستوى المرتفع الذى وصل إليه التعليم فعلا فى هذه الدول .

وينبغى على معظم الدول الصناعية أن تعمل على مواجهة الارتفاع المتزايد فى النفقات التعليمية ، ولكن هذا لا يخلو من صعوبات جسيمة فى بعض الحالات . فالمملكة المتحدة على سبيل المثال تواجه الآن مشكلة خطيرة ، هى أنها سوف يصعب عليها أن تحافظ على خدماتها التعليمية الحالية وأن تتوسع فيها وتحسنها لكى تتمشى مع ما أعلنته من أهداف تعليمية . ولسوف تستمر هذه الصعوبات حتى تزداد سرعة نموها الاقتصادى وتنفك صعوباتها المالية المرتبطة بميزان المدفوعات Balance of payment . وقد أعلنت بعض دول أوربا مؤخرا اصلاحات هامة فى التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، كما وضعت خططا جزئية للتوسع فى التعليم العالى والجامعى ، ولكنها سرعان ما اكتشفت أن نفقات هذه الاصلاحات والتوسعات مكلفة للغاية ، وأنه كان يجب تأجيلها بعض الوقت نظرا للصعوبات المالية التى تمر بها هذه الدول وتواجهها . وليس

هناك شك فى أن كثيرا من هذه المفاجآت غير السارة ينتظر أن تواجهها دول أخرى .

ورغم أن التعليم فى الدول الصناعية يمكن أن يواجه بعض الصعوبات والمتاعب نتيجة الضغوط المالية ، إلا أن النقطة الجوهرية فى أزمتها التعليمية ليست فى قلة الموارد المالية بقدر ماهى فى حالة القصور الذاتى المهيمنة على نظمها التعليمية التقليدية . ويساند هذا الاتجاه بعض قطاعات الرأى العام المحافظة التى تخشى التغيير والتطوير ، وهذه كلها عوامل تبطىء من جعل نظم التعليم تتلاءم مع بيئاتها وتسرع فى جعلها عقيمة وغير مناسبة لعصرها .

الأزمات المالية فى الدول النامية :

ويختلف الأمر فى الدول النامية اختلافا كبيرا ، إذ أن السلطات التعليمية فيها تتحرك على أرضية مالية وعرة ، وتتزايد وعورتها يوما بعد يوم إلى درجة قد تصل فى وقت قريب إلى حالة تعوق الحركة بالنسبة لبعض هذه الدول . ورغم أن معدلات النمو الاقتصادى فى الدول النامية تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا ، إلا أنها على وجـــه العموم منخفضة وغير محققة للآمال[1] . فبالقياس إلى نسبة زيادة النمو التى وضعت لهذه الدول كهدف للوصول إليه — وهى نسبة قيمتها ٥٪ وقد انتقدها الـكثيرون عام ١٩٦١ على أنها نسبة متواضعة للغاية — نجد أن متوسط النمو الحقيقى لهذه الدول حوالى ٤ر٢٥٪ فقط ، وأن عددا كبيراً من الدول يقع دون هذه النسبة أو هذا المستوى[2] . ويمكن للفروق الصغيرة فى النسب المئوية للنمو الاقتصادى لهذه الدول أن تحدث

---

(١) انظر الملحق رقم (٢١) See Appendix 21.

(٢) United Nations, The United Nations Development Decade at Mid-Point. An Appraisal by the Secretary-General, New York, 1965.

فروقا كبيرة بالنسبة لقدرتها على تقوية نظمها التعليمية وتدعيمها . ولذلك ينبغى أن تطور هذه الدول أداءها التعليمى لكى يسرع ذلك من نموها الاقتصادى . ومن ناحية أخرى ، فإنها لا تستطيع أن تزيد من الموارد المالية التى تستثمرها فى التعليم حتى ينمو اقتصادها . وهذا موقف يشبه « مسألة الدجاجة والبيضة » ، أيهما يأتى قبل الآخر . وللأسف ، فإن عددا قليلا للغاية من الدول التى تواجه هذه المشكلة قد وصلت إلى مرحلة الانطلاق التى تمكنها من أن تحقق نموا اقتصاديا ذاتيا بدرجة معقولة .

ويبدو الوضع المالى لعدد من هذه الدول النامية مخيفا للغاية وذلك فى ضوء ما يحدث لنمط مصروفات ميزانياتها العامة والتزاماتها المالية المتراكمة . فالملاحظ أن الجزء الخاص بالخدمات الاجتماعية قد تزايد فى هذه الدول إلى درجة كبيرة لم تترك إلا أجزاء صغيرة لاستثمارات التنمية الضرورية . وكذلك فقد تزايدت فيها منشآت الخدمة المدنية وأصبحت مكلفة للغاية ، وارتفعت الفوائد والالتزامات تجاه ما تحصل عليه بعض هذه الدول من قروض أجنبية ووصلت إلى نسبة عالية للغاية . وهناك عدد منها آخذ فى الزيادة مثقل بتكاليف ضخمة فى مجالات الأمن والدفاع . وأخيرا نجد أن مشكلة الغذاء فى بعض هذه الدول قد اندفعت إلى المقدمة على نحو حاد يقتضى اهتماما عاجلا .

وفى ضوء النظرة الكاملة لهذه الحقائق فإننا لسنا فى حاجة إلى « كرة بللورية » لكى نرى من خلالها أن معظم الدول النامية سوف تجد صعوبة تتزايد على الدوام فى العمل على زيادة مخصصات التعليم من مواردها الكلية . بل أن البعض منهم سوف يجد صعوبة متزايدة لكى يحافظ على المخصصات الحالية للتعليم . وسوف يحتاج القادة فى هذه الدول إلى حكمة عظيمة وشجاعة بالغة ليخطوا بنجاح فى طريق الاقتصاد الصعب الممتد أمامهم . وهم أيضا يحتاجون إلى أكثر من هذا ، فهم يحتاجون إلى مساعدات من الخارج بقدر أكبر مما يحصلون

عليه الآن . والبديل لهذا بالنسبة لكثير من هذه الدول هو تفاقم الأزمة فيها وما يترتب عنها من عواقب أليمة يتردد صداها وتأثيرها فى جميع أنحاء العالم.

مشكلات أخرى تواجه التعليم فى الدول النامية :

وإذا ما تركنا مشكلة الفقر العام فى الموارد المالية جانبا ، فسوف نجد أن نظم التعليم فى الدول النامية تواجه بعض مشكلات أخرى خاصة . وأولى هذه المشكلات هى أثر الانفجار السكانى فى هذه الدول على ميزانياتها. وقد أشرنا من قبل إلى مثال أوغنده وأوضحنا أن سرعة التوسع فى تعليمها الابتدائى خلال السنوات الخمس عشرة القادمة ينبغى أن تكون إلى الحد الذى يجعل التعليم يساير الزيادة فى عدد الأطفال ممن هم فى سن الالتحاق بهذا التعليم . ويوضح شكل (١٣) تقديرات لما يمكن أن يحدثه النمو السكانى ذاته بالنسبة لميزانية التعليم الابتدائى فى أوغندة . ولعل الافتراضات والطرق التى يقوم عليها هذا الشكل يمكن أن تقترح طريقة معينة تستطيع دول أخرى أن تشخص بواسطتها موقفها بالنسبة لهذه المسألة[١]. ويبين أحد هذه التقديرات تكاليف التعليم فى السنوات المقبلة للمحافظة على نسبة المشاركة الحالية فى أوغندة وهى حوالى ٤٧ فى المائة . ويبين التقدير الآخر المشار إليه فى الشكل بمسافة عدم المشاركة nonparticipation gap التكاليف اللازمة للابقاء على العدد المطلق للتلاميذ الذين لا يلتحقون بالمدارس بالمرة ثابتا .

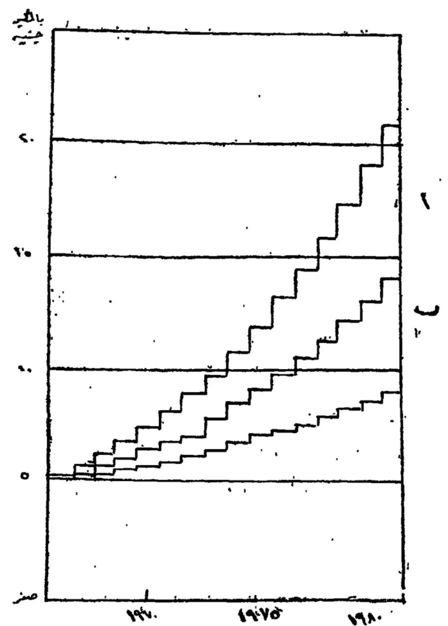
وثمة مشكلة شائكة أخرى تواجهها الدول النامية ، وتنطبق على وجه الأخص بالنسبة للدول الإفريقية ، وهذه المشكلة تتضمن العلاقة بين أجور المعلمين ومتوسط دخل الفرد . إن هذا المتوسط يمكن أن يكون بمثابة مؤشر

---

(١) انظر الملحق رقم (٢٢) .

See Appendix 22.

شكل رقم (١٣)
الزيادة فى السكان من فئات السن الصغيرة تزيد من التكلفة الجارية للتعليم
(حالة التعليم الابتدائى فى أوغندا)



ا ـ مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤ر٩ الى ٩٣ر٢٠ مليون جنيه فى عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٠٣ر١٦ مليون جنيه وذلك للمحافظة على ثبات مسافة تخلف الاستيعاب (الفرق بين العدد الكلى للافراد فى سن التعليم وعدد التلاميذ المقيدين بالمدارس) nonschooling gap

ب ـ مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤ر٩ الى ١٩ر١٤ مليون جنيه فى عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٢٩ر٩ مليون جنيه وذلك لجعل نسبة القيد ثابتة Enrollment ratio

جـ ـ اذا فرضنا الثبات فى تعداد السكان فان التكلفة الجارية والضرورية للتعليم سوف ترتفع من ٤ر٩ الى ١ر٩ مليون جنيه فى عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٢ر٤ مليون جنيه .

تقريبى لقدرة الدولة الاقتصادية على دعم التعليم والخدمات الأخرى ، وذلك نظراً لأن وسائل تمويل هذه الخدمات ينبغى أن تأتى أساسا من دخول جميع أفراد السكان . ويمكن بالرجوع إلى جدول (٤) أن نرى صورة معينة للكيفية التى يعمل بها هذا المؤشر فى أماكن متعددة ، غير أن الفكرة العامة يمكن أن نوضحها على نحو أفضل بمقارنتها بحالة مخالفة هى حالة الولايات المتحدة الأمريكيه . إن المدرس العادى فى المدرسة الابتدائية أو الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية يحقق دخلا يزيد بعض الشىء عن ضعف متوسط دخل الفرد فيها . وعلى ذلك إذا زاد عدد المعلمين فى مدرسة معينة بمقدار معلم واحد فقط ، فإن ميزانية التعليم فى هذه المدرسة ينبغى أن تزداد بما قيمته حوالى ضعف متوسط الدخل لفردين عاديين من السكان . بينما يتطلب إضافة معلم جديد واحد إلى مدرسة معينة فى دولة أفريقية معينة أن تزداد ميزانية التعليم للمدرسة بما قيمته حوالى متوسط الدخل لعدد يتراوح بين عشرين وثلاثين من السكان . وبطبيعة الحال فإن إضافة أستاذ جديد إلى هيئة التدريس فى الجامعة سوف يكلف ميزانية التعليم فيها قدراً أكبر من ذلك بكثير . ويمكن أن نعبر عما سبق بطريقة أخرى فنقول إن المعلمين فى الدول الأفريقية — يحصلون على أجور أفضل مما يحصل عليه المعلمون فى الدول الصناعية وذلك بالنسبة لما يحصل عليه الفرد العادى من السكان فى كل حالة، ومع ذلك وفى نفس الوقت فإن مستوى المعيشة للمعلمين فى الدول الأفريقية أقل عادة عن مستوى المعيشة لنظرائهم فى الدول الصناعية . وينطبق هذا القول — وإن كان بدرجة أقل — على دول كثيرة أخرى نامية غير الدول الأفريقية .

ولاشك أن مثل هذا التفاوت الواضح فى نسب الدخل بين أجور المعلمين وبين متوسط دخل الفرد قد ساعد على جذب الأفراد للعمل فى مهنة التدريس . ولكن هذه الحالة لا يمكن أن تستمر إذا ما ظل التوسع فى التعليم مستمراً .

جدول (٤) نسبة أجور المعلمين لمتوسط دخل الفرد

الدولة	مستوى المرتب	في المرحلة الأبتدائية	في المرحلة الثانوية
في أفريقيا			
غانا (١٩٦١)	عند الحد المتوسط	٤٫٢	١٤٫٠
مدغشقر (١٩٦٥)	بعد ١٠ سنوات	١٨٫٢	٢٣٫٧
النيجر (١٩٦١)	عند الحد المتوسط	٤٦٫٢	—
السنغال (١٩٦١)	في المتوسط	٨٫١	١٧٫٣
روديسيا الجنوبية (١٩٦١)			
في أسيا			
بورما (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	٣٫٩	١٥٫١
الهند (١٩٦٦)	المتوسط	٢٫٥	٤٫٨
جمهورية كوريا (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	٩٫٨	١٢٫٤
الباكستان (١٩٦٢)	»	٢٫٩	٧٫٨
في أمريكا اللاتينية			
الارجنتين (١٩٦٣)	بعد ١٠ سنوات	١٫٧	٣٫٠
شيلي (١٩٦٣)	»	٢٫٧	٤٫٨
الاكوادور (١٩٦٣)	»	٥٫٣	٧٫٨
المكسيك (١٩٦٣)	الحد الاقصى	٥٫٦	١٥٫٧
بنما (١٩٦٣)	بعد ١٠ سنوات	٣٫٦	٩٫٠
في الدول الصناعية			
النمسا (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	١٫١	١٫٦
اليابان (١٩٦٣)	في المتوسط	١٫٩	٢٫٨
بريطانيا (١٩٦٤)	»	٢٫٦	٣٫٠
الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٦٥)	»	٢٫١	٢٫١

* متوسط دخل الفرد من الانتاج القومي الكلي

** المتوسط على أساس معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً .

Source: United Nations, Monthly Bulletin of Statistics (May, 1967; World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (WCOTP), Survey of the Status of the Teaching Profession in Asia (Washington D.C., 1963); WCOTP, Survey of the Status of the Teaching Profession in the Americas, prepared by Margarita Davies (Washington, D.C., no date); P. Guillaumont, D. Grabe, P. Verdun, Les Depenses d'enseignement au Senegal, Monographies africaines, No. 5 (Paris: Unesco, IIEP, 1967); J. Hallak, R. Poignant, Les Aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française, Monographies africaines, No. 3 (Paris: Unesco, IIEP, 1966); OECD Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris: Directorate for Scientific Affairs, 1968); United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, 1965 (London) pts 1 and 11; United States, Digest of Educational Statistics (Washington, D.C., 1965).

فمن ناحية ، سوف لا يتوفر لنظم التعليم السبل والإمكانيات لكى تستمر فى تعيين معلمين جدد بأجور لها هـذا المعدل المرتفع نسبيا ، بينما عليها فى نفس الوقت أن تستمر فى رفع معدلات الأجور الحالية للمعلمين . بل وأكثر من ذلك فطالما أن التعليم يتسع ، فإن قيمة الموارد المحدودة التى تعتبر أساسا للأجور سوف تتناقص تدريجيا . ومع ذلك فان كل هـذا سوف لا يغير من فـكرتنا الأساسية وهى أن التعليم سوف يظل لفترة طويلة مقبلة عـملا باهظ التكاليف فى الدول النامية إذا ما قورن بقدرة السكان على دفع تـكاليفه .

ويمكن أن ننظر إلى نفس الفكرة السابقة من زاوية أخرى فى ضوء التركيب السكانى فى كل من الدول النامية والصناعية ، وفى هذه الحالة سوف نجد أن نسبة صغار السن فى الدول النامية أكبر . فمثلا نجد فى الأحوال العادية أن نصف عدد السكان فى الدول النامية من فئة عمر ١٩ سنة أو أقل ، بينما متوسط العمر بالنسبة لمعظم الدول الصناعية هو فى حدود ٣٠ إلى ٣٥ سنة . ومعنى ذلك أن أن السكان فى سن العمل فى الدول النامية وهم نسبيا أقل ، ينبغى أن يتحملوا عبئا أكبر فى الدعم والتمويل ، ويدخل فى ذلك بطبيعة الحال دعم التعليم وتمويله لبقية الأفراد من السكان ممن هم دون سن العمل . ولتوضيح هذه النقطة نذكر بعض أمثلة ؛ ففى فرنسا وجمهورية ألمانيا الفيدرالية نجد مقابل كل طفل فى سن المدرسة حوالى خمسة أفراد من السكان فى سن العمل ، بينما فى غانا والهند والمملـكة المغربية ينخفض هذا الرقم إلى حوالى النصف ، أى يقابل كل طفل منها فى سن التعليم حوالى ٢½ من الأفراد البالغين فى سن العمل [1] .

ورغم هـذا العبء الثقيل فإن الخطوط العامة لنفقات التعليم فى الدول النامية توضح أنها قد ارتفعت بالنسبة لمواردها إلى درجة أكبر ممـا حدث

(١) انظر الملحق رقم (٢٣)

See Appendix 23.

فى الدول الصناعية . ويوضح شكل (١٤) عينة لهذا القول . ورغم أن الكثير من الأرقام والصور الموضحة فى هذا الشكل يحتمل أن تحتوى على نسبة خطأ كبيرة إلا أن الصورة العامة التى تنقلها يمكن الاعتماد عليها إلى درجة معقولة . ففى معظم هذه الدول زاد ما يصرف على التعليم خلال فترة تمتد فقط من خمس إلى عشر سنوات إلى ضعف أو ثلاثة أضعاف ما كانت تنفقه على التعليم قبل هذه الفترة[١] . ففى عدد كبير من دول أمريكا اللاتينية يصل الآن نسبة ما يصرف على التعليم بين ٣ إلى ٤ فى المائة من الانتاج القومى الكلى بينما كانت هذه النسبة فى أوائل الخمسينات تتراوح من ١ إلى ٢ فى المائة فقط . وفى بعض دول كالمكسيك وهندوراس يصل ما ينفق على التعليم الآن حوالى ٢٥ ٪ من إيراداتها العامة Public revenues . وفى نفس الوقت وصل ما تنفقه بعض الدول الأفريقية على التعليم — ويشمل ذلك ما تحصل عليه من معونات أجنبية — إلى نسبة عالية تعادل ٦ فى المائة أو أكثر من إنتاجها القومى الكلى ، وما يعادل الخمس أو أكثر من الموارد المالية العامة . ورغم ذلك فما زال الطريق أمامهم طويلا لتحقيق حاجاتهم وأهدافهم التعليمية ، ويحدونا بعض الأمل أن تستطيع هذه الدول تحقيق ذلك .

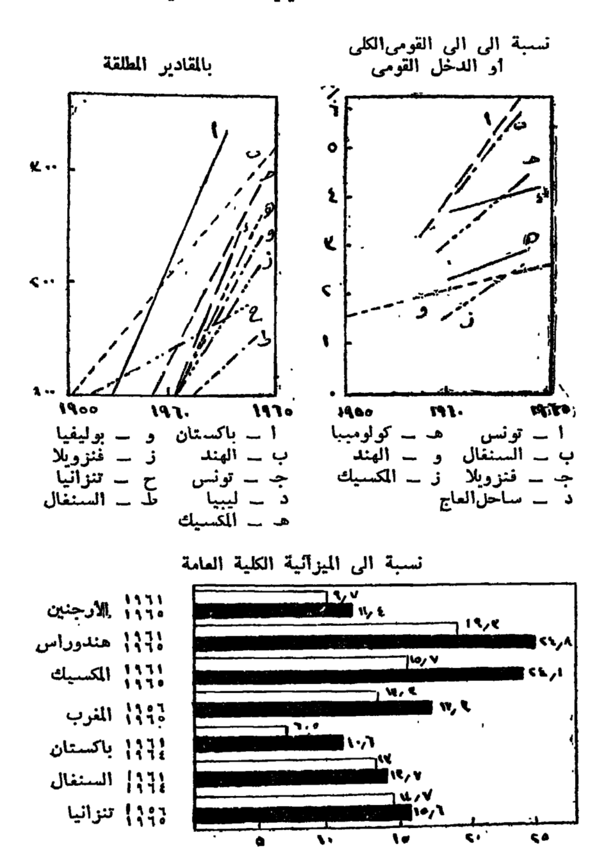
إن القادة فى كثير من الدول النامية قد أصبحوا اليوم على معرفة جيدة بحقائق الحياة الاقتصادية الجسيمة التى تواجههم . وهم يدركون أن تحقيق أهدافهم التعليمية سوف تحتاج إلى وقت أطول مما كانوا يأملون ، ولكنهم يمضون فى شجاعة وتصميم للوصول إليها . وقد يحتاج الأمر إلى شجاعة شخصية وسياسية من جانب هؤلاء القادة ليعلنوا إلى شعوبهم فى إخلاص وصراحة أن الآمال ومستويات الطموح التعليمية ينبغى أن تتلاءم مع مستويات اقتصادية وجدول زمنى لتحقيقها أكثر واقعية .

See Appendix 24.

(١) انظر الملحق رقم (٢٤)

شكل ١٤

اجمالى النفقات التعليمية فى الدول النامية



ويجدر بنا فى هذا الصدد أن نبحث سريعا الأهداف التعليمية الاقليمية الطموحة التى تبنتها منذ سنوات قليلة ماضية مؤتمرات اليونسكو لوزراء التربية والتعليم فى أمريكا اللاتينية وآسيا وأفريقية . ولاشك أن هذه الأهداف قد استحثت الجهود التعليمية فى كثير من هذه الدول إذ تبين الاحصائيات أن مزيدا من التقدم قد حدث فعلا فى تحقيق الأهداف طويلة الأجل الخاصة بالتوسع فى التعليم وزيادة نسبة القيد فيه ، وأنه بالنسبة للتعليم الثانوى فقد سبق التوسع الجدول الزمنى المرسوم له . وحديثا درس خبراء الإحصاء فى منظمة اليونسكو المتطلبات الماليه للسير بالجدول الزمنى نحو تحقيق أهدافه حتى عام ١٩٧٠ . وأوضحت النتائج أنه لتحقيق هذا الجـــــدول فإن ذلك يتطلب من الدول الأفريقية كمجموعة — ورغم التفاوت فيما بينها — أن تصرف حوالى ٧ ٪ من دخلها القومى الـكلى على التعليم . ونفس الشىء بالنسبة لمجموعة دول أمريكا اللاتينية ومجموعة الدول الأسيوية ، إذ يلزمها أن تصرف على التعليم ٥,٤٣ ٪ ، ٤,٣٦ ٪ من الدخل الـكلى على الترتيب . وعندئذ سوف تصل نسبة المشاركة فى التعليم الإبتدائى ٧١ ٪ فى أفريقية ، ٧٤ ٪ فى آسيا ، ١٠٠ ٪ فى أمريكا اللاتينية وذلك بالنسبة للمجموعة الـكاية فى سن هذا التعليم [1] . ورغم هذا فإن هذه الأرقام والنسب يمكن أن تقلل من حقيقة الحالة ، وذلك لأن الافتراضات الاقتصادية التى تقوم عليها هذه التقديرات تميل إلى جانب التفاؤل . فقد افترض مثلا أن يكون هناك نمو سنوى مدعم بمعدل ٥ ٪ بالنسبة لأمريكا اللاتينية وآسيا ، ٤,٣٩ ٪ بالنسبة لأفريقية . كما افترض أيضا أنه بواسطة مستحدثات ومبتكرات تعليمية ، وعن طريق تعديلات تعليمية أخرى مختلفة سوف نستطيع أساسا أن نحافظ على تـكلفة الوحدة (التلميذ) ونحول دون ارتفاعها . ويستثنى

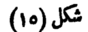
---

(١) انظر الملحق رقم (٢٥) See Appendix 25.

من ذلك بعض ارتفاعات بسيطة بالنسبة للتعليم الإبتدائي في أفريقية والتعليم الابتدائي والعالي في آسيا . وهذه التقديرات بطبيعة الحال لا تنبىء عما سوف يحدث مستقبلا ، كما أنها لا تزعم لنفسها أن تكون خطة عمل ، ولكنها تكشف بشكل آخاذ وملفت للأنظار مدى ضخامة الاقتصاد وأعمال التدبير والتوفير اللازمة لتحقيق الأهداف التي رسمت للتعليم منذ عدة سنوات مضت .

ونذكر هنا حالة الهند ، وهي حالة تلقي بأضواء مفيدة على طول المشكلة التي نبحثها في هذا الفصل . إن اللجنة المشكلة حديثا للتعليم في الهند لم تكن لديها الشجاعة فحسب لتحديد الزيادات الكبيرة في القيد بالمدارس والتحسينات في نوعية التعليم التي تراها ضرورية حتى عام ١٩٨٥ ، وإنما كان لديها أيضا من الشجاعة ما جعلها تحدد مضامينها الاقتصادية الهائلة والجسيمة . ويلخص شكل (١٥) هذه الأمور . وهو يوضح أنه لكي نحقق أهداف الخطة التعليمية في الهند يلزم أن تزداد نفقات التعليم عموما — وعلى افتراض ثبوت الأسعار — إلى ستة أضعاف ، وأن تزداد نفقات التعليم للفرد Per capita إلى خمسة أضعاف وذلك خلال الفترة من ١٩٦٥ — ١٩٨٥ . ولو أننا افترضنا على أحسن الأحوال أن اقتصاد الهند سوف ينمو سنويا بنسبة ٦ ٪ خلال هذه الفترة ، فإن نفقات التعليم سوف تزداد من ٩ ,٣ ٪ من الإنتاج القومي العام إلى ٦ ٪ منه في عام ١٩٨٥ . وإن أمة على معرفة ووعي بهذه الحقائق الصعبة ينبغي لها أن تكون مفعمة بالإيمان الراسخ والشجاعة والثقة لتحدد لنفسها هذا المنار التعليمي البالغ الطموح .

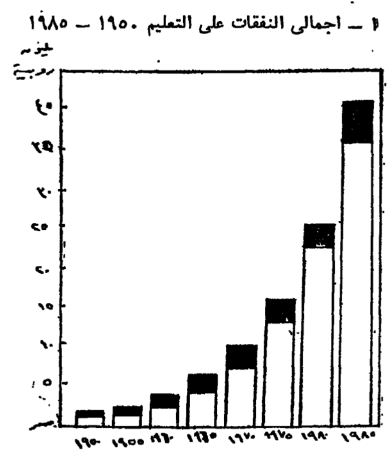
وإن الادلة التي استطعنا جمعها وتقديرها فيما يتصل بموضوعها م كالمدخلات المالية في التعليم واتجاهات التكلفة فيه قد أوصلتنا ، بكل أسف ، إلى صورة للمستقبل غير مستقرة وعلى الأخص عندما نطبقها على الدول النامية . وإذا ما أصبح هناك في هذه الدول عدد كاف من الأفراد على معرفة ووعي بهذه الصعوبات وعقدوا العزم على بذل المزيد من الفكر والجهد والعمل للتغلب عليها فإن هذه الصورة



شكل (١٥)

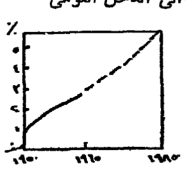
الزيادة المتوقعة لنفقات التعليم فى الهند

١ ـ اجمالى النفقات على التعليم ١٩٥٠ ـ ١٩٨٥

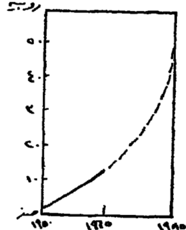




٢ ـ نسبة نفقات التعليم الى الدخل القومى*



٣ ـ نفقات التعليم للتلميذ الواحد



/Source: India, Report of the Education Commission (1964-1966)· op. cit., (New Delhi: Ministry of Education).

* على افتراض أن معدل النمو السنوى للانتاج القومى الكلى فى الفترةمن ١٩٦٥ ـ ١٩٨٥ هو ٦ ٪ ·

المعتمة يمكن أن تقل فيها الظلال ويكثر فيها اللمعان. ويمكن تحقيق ذلك إذا ما استطعنا أن نقوم بالاجراءات الآتية : زيادة كبيرة فى المعونات الخارجية للدول النامية ، خفض سريع وفى كل مكان من العالم للنفقات العسكرية المرتفعة وإعادة توزيعها للأغراض السلمية ، التعجيل بالنمو الاقتصادى، وإدخال تحسينات أساسية وهامة لرفع كفاية النظم التعليمية . ولكن بالنظر إلى الأشياء القائمة فى وقتنا الحاضر فإن الجمع بين مثل هذه الاجراءات وتنفيذها يبدو حلما وأملا بعيداء ، لأنها لا تمثل أساسا واقعيا لتخطيط تعليمى وسياسة تعليمية سريعة ومباشرة .

ويكفى ماسبق ذكره فى هذا الفصل عن المدخلات فى نظم التعليم وننتقل بعد ذلك إلى دراسة وفحص مايحدث ومايحتمل أن يحدث على الجانب الآخر من العملية التعليمية وهوما أشرنا إليه باسم المخرجات التعليمية أو مخرجات النظم التعليمية . أما العملية التعليمية ذاتها التى تقع بين هذه المدخلات والمخرجات فسوف نتناولها أيضا فى فصول تالية .

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

صعوبات قياس المخرج التعليمى :

يصعب بل ويستحيل أن نقيس بواسطة أى مقياس معروف لنا حالياً المخرج الكامل والأثر الحقيقى لنظام تعليمى معين . ويمكن أن ندرك بعض ماتتضمنه مثل هذه العملية لو أننا تصورنا مدرسة تتكون من تلميذ واحد فقط ثم تساءلنا فى يوم تخرجه فيها عن نوع المخرج التعليمى الذى حصل عليه . وتأتى الإجابة عادة بأن هذا المخرج يشتمل على أشياء كثيرة ومتعددة ، ومنها على سبيل المثال ، الحقائق والمفاهيم التى تعلمها ، وأساليب التفكير التى اكتسبها ، والتغيرات السلوكية التى حدثت فى نظرته إلى الأمور وفى قيمه واتجاهاته ومطامحه وسلوكه الذاتى . وإذا ماتساءل البعض بعد ذلك عن الكيفية التى سوف تؤثر بها كل هذه الأشياء فى حياة التلميذ المستقبلة ، وفى أسرته . وفى المجتمع فإن صعوبة الإجابة عن مثل هذا التساؤل تتضاعف عدة مرات ، وذلك لأن مثل هذه العلاقات بين السبب والنتيجة أو بين العلة والمعلول Cause and effect فى معظم الحالات تكون غير واضحة ، مثلها كمثل خط نرسمه على صفحة الماء . وإذا كان من الصعب تحديد هذه المسائل فى حالة تلميذ واحد فقط ، فإنها ولاشك سوف تصل إلى درجة متناهية من الصعوبة وستبعث على الحيرة ، عندما يتكون المخرج التعليمى من أفواج من التلاميذ كثيرة العدد تتدفق خلال مسالك تعليمية متنوعة تختلف فى مدة دراستها .

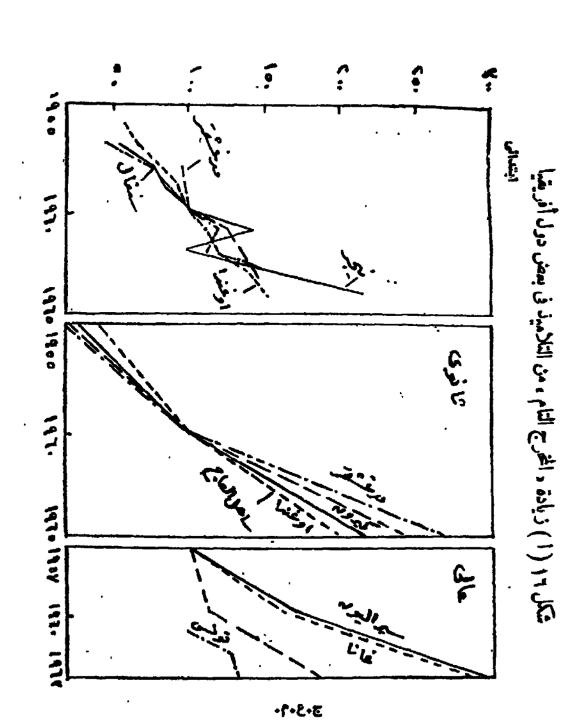
وهكذا فان التقدير الشامل والدقيق لمخرجات أى نظام تعليمى أمر مستحيل تقريبا ، ورغم ذلك فإنه من الممكن أن نحصل على تقدير تقريبى له فائدته . وهذا التقدير مفيد أساسا ، رغم أنه ناقص وغير تام ، لأنه يظهر مجموعة من المؤشرات التى يمكن استخدامها لتدل على مدى ملاءمة المخرج والإنتاجية فى نظام تعليمى معين ، وهذا ماسنتناوله فيما يلى .

إن أسهل قياس لمخرج النظام التعليمى هو عدد التلاميذ الذين يتخرجون فيه . وبعض التلاميذ يتركون التعليم مبكراً وقبل أن يكملوا مدة الدراسة المحددة لمرحلة تعليمية معينة . وهؤلاء هم المتسربون Dropouts والراسبون Failures ، ويتوقف ذلك على ما إذا كانوا قد تركوا التعليم باختيارهم أم أن النظام التعليمى قد نبذهم وأجبرهم على ترك التعليم من خلال أساليب الامتحانات وتقدير الدرجات . وهناك تلاميذ آخرون يكافحون من أجل مواصلة تعليمهم وإتمامه بالنسبة لمرحلة تعليمية معينة ، وبعد ذلك إما أن يتركوا التعليم عند نهاية هذه المرحلة ويخرجون إلى العمل فى الحياة ، وإما أن يبقوا ويواصلوا التعليم فى المرحلة التعليمية التالية .

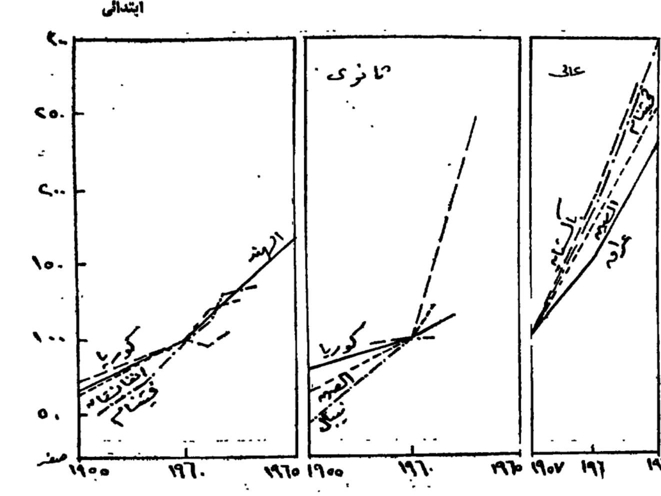
وإنه لمن المهم أن نميز بين منتجات تامة وأخرى غير تامة ، ومن المسلم به أن الذين لايكملون التعليم فى مرحلة معينة لايمثلون فاقداً تاماً . فهؤلاء يحملون معهم قدراً مفيداً من التعليم ويتناسب هذا القدر كثرة أو قلة مع المدة التى قضوها فى التعليم ، حتى إذا لم يزودهم النظام التعليمى بكل ما قصد إلى تحقيقه . غير أن النقطة الهامة هى أن المجتمعات والنظم التعليمية ذاتها تميز تمييزاً حاداً بين المنتجات التامة وغير التامة . ففى كثير من المجتمعات النامية نجد أن مجرد التردد على المدرسة وتعلم القراءة تجعل الفرد متميزاً وتصله بالعالم الحديث وتعطيه مكانة خاصة . وإذا ما التحق بالمدرسة الثانوية أو الجامعة فان ذلك يمكن أن يضعه ضمن فئة صغيرة من « صفوة المتعلمين » المتميزة فى المجتمع ، حتى إذا لم

يتم الفرد تعليمه إلى نهاية هذه المراحل التعليمية . وفى مجتمع ترتبط فيه المستويات التى يحققها التعليم — ممثلة فى الشهادات والدرجات العلمية التى يحصل عليها الفرد — ارتباطاً وثيقاً بفئات وأنواع معينة ومفضلة من الوظائف والمكانة الإجتماعية ، ينتظر أن يكون للفرد الذى يتم تعليمه مستقبل وظيفى مرموق أكثر قيمة ومكانة عن الآخرين الذين لم يتموا تعليمهم . ومن ناحية أخرى ، فإن الفرد الذى يتسرب من التعليم أو يرسب فيه إنما يحرق فى الواقع جسوراً هامة متصلة بالمستقبل . وعندما يتعرض كل ذلك للخطر بما فى ذلك المكانة الإجتماعية للأسرة ككل ، فاننا لانجد صعوبة فى تفسير تزايد القلق كلما اقتربت مواعيد الامتحانات والقبول بالمدارس سواء كان ذلك فى دار السلام ، أو فى باريس ، أو فى مدينة أوك بارك بولاية إلينوى بالولايات المتحدة الأمريكية . وإن هذه الأنواع من القلق والمطامح فى نفس الوقت ، كما أوضحنا فى مناقشتنا لمسألة الطلب الاجتماعى على التعليم ، كانت هى القوى الرئيسية التى أدت إلى زيادة كبيرة فى أعداد المقيدين بالتعليم والمتخرجين فيه فى مختلف أنحاء العالم خلال العشر سنوات الماضية .

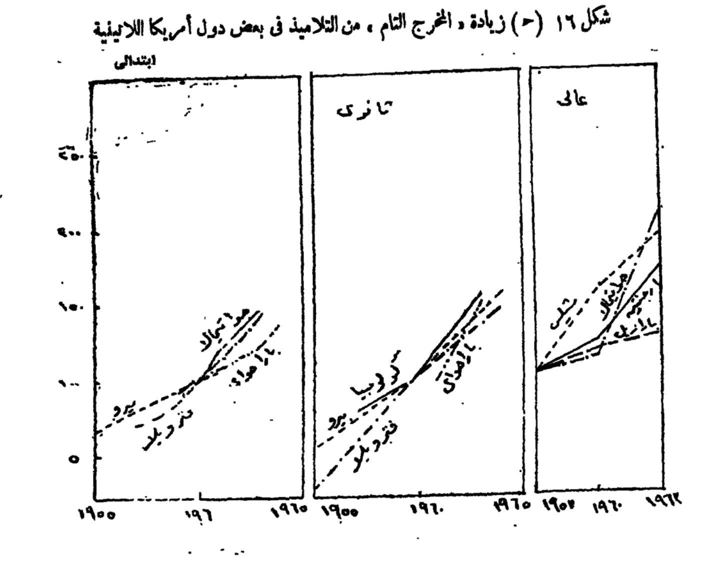
وتوضح أشكال ١٦ (ا ، ب ، جـ ، د) ارتفاع المخرجات التامة فى عينة من الدول فى مناطق مختلفة من العالم وذلك فى الأعوام الأخيرة . وكما هو متوقع فان المخرجات من المدرسة الإبتدائية قد ارتفعت ارتفاعاً كبيراً فى المناطق النامية ، وذلك لأن التعليم الإبتدائى قد بدأ فيها منذ عشر سنوات بأعداد تقل كثيراً عن الأعداد التى يمكن أن يشملها هذا التعليم إذا عم . ولا يزال الطريق أمامها طويلا لتعميم هذا التعليم ليشمل جميع الأطفال فى سن التعليم . أما بالنسبة للتعليم الثانوى والعالى فقد ارتفع مخرجه ارتفاعاً كبيراً فى جميع المناطق . وقد أصبح الهرم التعليمى فى عدد كبير من الدول أكثر امتلاء وبدأت أجزاؤه المتوسطة والعليا تشبه إلى حد كبير الشكل الحقيقى للهرم بعد أن كانت فى الماضى أشبه برمح رفيع مثبت فوق صندوق عريض منخفض .



شكل ١٦ (أ) زيادة «الخرج التام» من التلاميذ في بعض دول أفريقيا

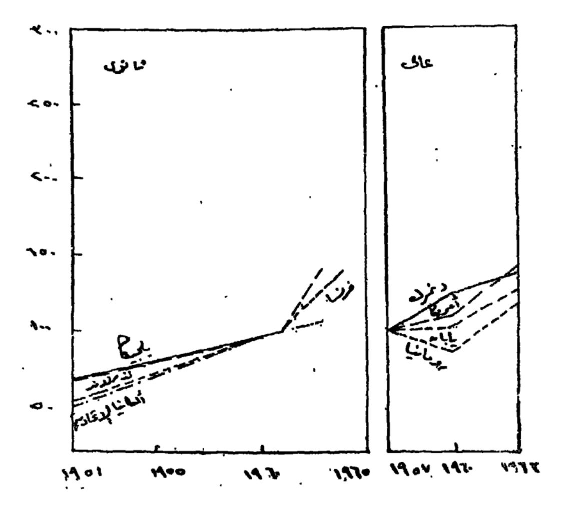


شكل ١٦ (ب) : زيادة « المخرج التام » من التلاميذ فى بعض دول آسيا



شكل ١٦ (ح) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ فى بعض دول أمريكا اللاتينية

شكل ١٦ (د) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ فى الدول الصناعية



وفى معظم الدول أثرت هذه الأعداد المتدفقة من الخريجين والتى تتزايد بكثرة على « البروفيل التعليمى » للقوة العاملة ، ورفعت إلى حد كبير من انتاجيتها المحتملة لسنوات قادمة. غير أن معظم النظم التعليمية على قدر ما نستطيع أن نصدر من الحكم عليها فى ضوء أدلة غير كافية ، قد زاد مخرجها من المنتجات غير التامة خلال هذه الفترة . وهذه الحقيقة تكشف عن عدم التناسب بين نظم التعليم وبيئاتها الأمر الذى يستحق الاهتمام .

وجدير بالذكر هنا أنه حينما ناقشنا « التلاميذ » كأحد المدخلات فى النظام التعليمى قارنا بين نوعين من النظم التعليمية ، أولهما « مفتوح » للغاية والثانى « انتقائى » إلى درجة كبيرة . وينبغى أن نضيف هنا أنه على الرغم من أن كلا النظامين ينتج أعداداً كبيرة من المنتجات غير التامة ، إلا أنهما يحققان ذلك بتأثير نفسى وفيزيقى مختلف .

أولا : النظام الانتقائى : هذا النظام لا يضيق ذرعا بالتلاميذ الذين يتركون التعليم قبل الأوان أو قبل اتمام مراحله المختلفة لأن مهمته الأساسية بالنسبة للتعليم فى المراحل بعد المرحلة الابتدائية هى ، كما سبق أن لاحظنا ، غربلة التلاميذ وانتقاء القادرين والواعدين منهم ليتشكل منهم فى النهاية صفوة متعلمة منتقاه تقوم على توجيه شئون المجتمع . وخلال عمليات الغربلة والنبذ التى تتم فى هذا النظام تدمغ أعداد كبيرة من التلاميذ بكلمة « راسب » وذلك قبل أن تتوفر لهم الفرصة كى يختاروا بأنفسهم بين أن يواصلوا التعليم أو يتركونه ، وفى مثل هذه الظروف يمكن لهذا الرسوب أن يقعد التلميذ ويعوقه فى حياته .

ثانياً : النظام المفتوح : وفى هذا النظام تكون حالات الرسوب قليلة ، ولكن حالات التسرب وترك المدرسة تكون كبيرة لأن رسالة هذا النظام هى اعطاء كل طفل الفرصة لتنمية امكانياته مهما كانت إلى أقصى حد ممكن . وفى حالة المعدلات المرتفعة للتسرب يمكن أن يتعرض القائمون على إدارة مثل هذا النظام

التعذيب نفسى يرجع إلى شعورهم بالإثم ظنا منهم أن لهم يدا فى حرمان هؤلاء المتسربين من الفرص التى كان يمكن أن تتوفر لهم فى المستقبل.

وتمر دول غرب أوربا مثل فرنسا وانجلترا بمرحلة انتقال صعبة يتغير فيها نظامها التعليمى من نظام كان فى وقت من الأوقات انتقائيا للغاية إلى نظام مفتوح . فقد أحدثت فلسفاتها وأهدافها الاجتماعية حتى الآن تغييرات عميقة تعدت التغيير فى هياكل النظم التعليمية والامتحانات وأنواع الممارسات التعليمية . ويوضح نظام التعليم الفرنسى مثل هذه التغيرات وما يمكن أن تؤدى إليه ، ففى السنوات الأخيرة رسب حوالى نصف عدد طلبة الليسيه الذين جلسوا لامتحان البكالوريا Baccalauréat الذى يؤهل لدخول الجامعة . بل وأكثر من ذلك أن حوالى ٤٠٪ من الذى تخطوا هذه العقبة ودخلوا الجامعة لم يتمكنوا من متابعة الدراسة فيها إلى ما بعد السنة الأولى الجامعية[1] . وبطبيعة الحال فإن هذه المعدلات المرتفعة والمتراكمة للرسوب وجميع ما تظهره كانت موضع انتقاد شديد من جانب التلاميذ والآباء وعدد غير قليل من المربين . ومع ذلك فإن هذه المشكلة لا تقتصر على فرنسا وحدها ، ويمكن أن نجدها فى صورها المختلفة فى معظم دول أوربا .

وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فإن صورة هذه المشكلة تختلف ويمكن أن ننظر إليها على نحو استثنائى . فلقد انزعج المربون الأمريكيون لسنوات طويلة من الأعداد الكبيرة من التلاميذ المتسربين من المدرسة الثانوية ، وهى تمثل مرحلة التعليم الذى يلى مباشرة مرحلة التعليم الاجبارى . كما أزعجهم أيضاً دافعية التعلم المنخفضة عند هؤلاء التلاميذ أنفسهم أثناء المحاولات الأخيرة المضنية لتحسينهم . ولقد انخفض خلال السنوات المعدل المرتفع للمتسربين من

(1) See R. Poignant, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

بين تلاميذ المدرسة الثانوية ، سواء كان ذلك نتيجة أساسية للجهود القوية من جانب المدارس لتحسين هذا الوضع أم كان نتيجة لعوامل بيئية . فمثلا ، منذ أربعين سنة نجد أن ٣٠ ٪ فقط من التلاميذ الذين نقلوا إلى الصف الخامس هم الذين واصلوا التعليم في مرحلة المدرسة الثانوية ، بينما ارتفعت هذه النسبة اليوم إلى ٧٠ ٪ (١) . ومما يثير السخرية على أية حال أنه بينما تخف حدة مشكلة المتسربين في التعليم الثانوي نجد أن هذه المشكلة أصبحت أمراً يتطلب الاهتمام في المرحلة التعليمية التالية للتعليم الثانوي . ويشغل بال المربين في الولايات المتحدة الأمريكية في هذه الأوقات أن أكثر من نصف الطلبة الذين دخلوا الكليات والمعاهد فوق الثانوية Junior Colleges لم يتموا الدراسة فيها حتى نهايتها (٢) .

وإذا ما انتقلنا من الدول المتقدمة صناعياً إلى الدول النامية فإننا سوف نجد صورة مكبرة لنفس التعارض القائم بين الأهداف الاجتماعية والواقع التعليمي فمعظم الدول النامية تضع لنفسها كهدف نهائي أن تحقق نظاماً مفتوحاً للتعليم يمكن أن يخدم كل فرد إلى أقصي ما تمكنه قدراته . وهذه الدول تعلم أنها لا تستطيع أن توفر هذا النظام في يوم وليلة . ولذلك تتبع كل دولة نوعا أو آخر من الاستراتيجية التعليمية الطويلة المدى في سبيل تحقيق هذا الهدف .

ولقد بدأت منذ وقت مبكر كل من الهند وعدد كبير من دول أمريكا اللاتينية ، على سبيل المثال ، أسلوباً تحررياً في قبول التلاميذ بالمدارس . وقد أدى هذا الأسلوب إلى اكتظاظ حجرات الدراسة بأعداد كبيرة من التلاميذ ، وارتفاع نسبة التلاميذ الذين يتركون التعليم قبل اتمام مراحله المختلفة . وكذلك

---

(١) انظر الملحق رقم ٢٧

(٢) See Burton R. Clark. The Open Door College : A Case Study (New York : McGraw-Hill, 1960), and L. L. Medsker, The Junior College : Progress and Prospects (New York · McGraw-Hill, 1960).

ارتفاع وتزايد الصيحات التى تنتقد انخفاض التعليم وضعف مستواه . ويوجد فى هذه الدول بعض استثناءات هامة وعلى الأخص بالنسبة لعدد من المدارس الثانوية ذات السمعة والشهرة الأكاديمية القديمة ، وبعض المدارس الفنية والعلمية والمعاهد الطبية التى تتبع نظاماً دقيقاً للقبول يحول دون زيادة أعداد الطلاب فيها مما يمكنها من المحافظة على جودة التعليم ومستواه . غير أن مثل هذه المدارس والمعاهد ذات الشهرة الأكاديمية تكون فى الواقع نظاماً منفصلا قائماً بذاته داخل النظام التعليمى وهى فى ذلك أشبه بجزر من الجودة الممتازة وسط بحر من الضحالة والرداءة .

وبطبيعة الحال يمكن أن ندافع عن مثل هذه القضية فى ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية فى إقامة معاهد متنوعة تتفاوت من حيث الجودة تفاوتاً كبيراً . غير أن الجودة إذاما انخفضت عن الحد الأدنى المقبول وأصبحت على نطاق واسع فإن القضية سوف تفقد ما يسندها ويعززها . ولقد لاحظنا فى حالة دول شرق افريقية كيف أن بعض هذه الدول تحاول أن تحد من زيادة الأعداد فى التعليم الابتدائى فى الوقت الحاضر كاجراء مؤقت لكى تتمكن من استكمال بناء نظامها التعليمى فى مراحله الثانوية والعالية . ويبدو أن جودة التعليم فى هذه المراحل التى تلى مرحلة التعليم الابتدائى قد حوفظ عليها كما أن معدلات التسرب والرسوب وترك التعليم كانت منخفضة نسبياً . ويرجع الفضل فى ذلك إلى أسلوب الغربلة الموفق فى اختيار التلاميذ الذين سيواصلون التعليم فى مراحله التالية .

وفى هذا النظام الانتقائى لا يتمثل الفاقد التعليمى البشرى من الناحية الكمية فى هذه الأعداد القليلة نسبياً من الراسبين والمتسربين . وإنما يتمثل بحق وبساطة فى هذه الأعداد الكبيرة التى فشلت منذ البداية فى الحصول على فرص التعليم فيه .

وهذه مسألة من الناحية الإحصائية تثير الأهتمام، كما أنها تثير السلوى لهؤلاء الأفراد غير المحظوظين الذين تعرضت مطامحهم التعليمية للخيبة والاحباط.

ولما كانت البيانات المتوفرة عن التلاميذ المتسربين من التعليم فى الدول النامية غير دقيقة، فإن العينات الإحصائية التى يتضمنها جدول (٥) تهدف إلى إعطاء فكرة عن جسامة المشكلة فحسب. ومع ذلك يمكن أن نقول دون تردد أن المتسربين فى المرحلة الإبتدائية يشكلون فى حقيقة الأمر أعداداً هائلة فى جميع الدول النامية، وذلك مهما كانت عليه سياسة القبول فى المرحلتين الثانوية والعالية. وليس من المستغرب أو غير الطبيعى أن نجد فى دولة معينة من هذه الدول أن نصف عدد التلاميذ على الأقل الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائى يتركون المدرسة قبل إتمام الدراسة فى الصف الرابع، وحتى قبل أن يكتسبوا الإلمام الكافى بالقراءة والكتابة. ومن المشكوك فيه القول أن استثماراتهم فى التعليم فى مثل هذه الحال قد فقدت تماما، ولكن الذى لاشك فيه هو أن جزءاً كبيرا منها قد فقد، وأن هذا الجزء المفقود يمثل جزءاً كبيراً من جملة الاستثمارات فى التعليم فى هذه الدول. بل والأسوأ من هذا أن معظم هؤلاء الأطفال الذين يتركون التعليم فى سن مبكرة يحكم عليهم بالانضمام إلى صفوف الأمية الدائمة بين الكبار مكونين بذلك جيلا عارما من الأميين. وبقى أن نضيف إلى كل ماسبق أن الأرقام الدالة على هذا النقد التعليمى فى جدول (٥) تخفى حقيقة اجتماعية هامة وهى أن معدل هذا الفقد يميل إلى الارتفاع أكثر فى المناطق الريفية عنها فى المناطق الحضرية، كما أنه بالمقارنة بين البنين والبنات نجد أن هذا المعدل فى حالة البنات أكبر نسبياً، ويتوقف ذلك على الاتجاهات التقليدية المحلية تجاه المرأة.

مشكلة التسرب وصورتها فى المستقبل.

ماهى الصورة التى يمكن أن تكون عليها مشكلة التسرب فى التعليم فى

جدول رقم (٥)

النسبة المئوية للتسرب فى التعليم الابتدائى فى بعض الدول النامية .

الدولة	الصف				
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
إفريقية :					
جمهورية أفريقية الوسطى	٢١٫٨	١١٫٧	٩٫٦	٧٫١	٨٫٠
داهومى	٢٤٫٥	١٢٫٨	١٠٫٧	١١٫٠	٥٫٧
مدغشقر	١٨٫١	١٠٫٦	١٣٫٦	٢٣٫٤	٩٫٢
النيجر	١٢٫٦	٤٫٨	١٢٫٠	٥٫٠	١١٫٩
توجو	٣٫١	١٫٩	١٫٠	٢٫٠	١٠٫٩
فولتا العليا	١٩٫٢	١٧٫٣	٧٫٣	١٨٫٧	٨٫٤
آسيا :					
أفغانستان	٤٫٠	١٫٥	٢٫٠	٧٫٠	٤٫٠
سيلان : (فى الحضر)	١٥٫٦	٧٫٥	٩٫٧	١٠٫٦	٨٫١
(فى الريف)	١٧٫٤	١١٫٤	١١٫٧	١٢٫٨	٩٫٨
الفيليبين	٩٫٢	٦٫٨	٧٫٦	١٠٫٠	٨٫٥
تايلاند	١٢٫٠	٥٫٠	٦٫٠	—	٦٫٠
أمريكا اللاتينية :					
الارجنتين	١٣٫٤	٥٫٦	٧٫٨	١٠٫٠	١٠٫١
كوستاريكا	٧٫١	١٠٫٦	١٠٫٨	١١٫٥	١٠٫٧

Sources : (Africa) : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du degré en Afrique Francophone, III (Paris, 1967) ; (Asia : Afghanistan and Ceylon) : Unesco, "The Problem of Educational Wastage at the First Level of Education in Asia," in Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia, Vol. I, No. 2 (Bangkok, 1967) ; (Philippines and Thailand) : Ministry of Education, Japan, in co-operation with Unesco, Education in Asia (Tokyo 1964), p. 63 ; (Latin America, Argentina) : Consejo Nacional de Desarrollo, Education, recursons húmenos y desarrollo economico y social (Buenos Aires, 1966), p. 42 ; (Costa Rica) : unpublished data.

الأعوام المقبلة ؟ يمكن أن نتوقع فعلا زيادة مستمرة وفى كل مكان فى العالم فى أعداد التلاميذ الذين سوف يستمرون فى التعليم حتى إتمام مراحله المختلفة . ويرجع ذلك إلى ضخامة أعداد التلاميذ الموجودين حاليا فى مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، وكذلك إلى ضخامة الأعداد التى تنتظر الالتحاق بالتعليم فى مراحله المختلفة . وبطبيعة الحال سوف يتوقف معدل الزيادة على عوامل كثيرة خاصة بكل دولة ومن هذه العوامل على سبيل المثال تمويل التعليم ، واتجاهات الزيادة فى السكان وطبيعة التركيب السكانى ، والتوسع فى حجم التعليم ، وشروط القبول وأنواع الإمتحانات ونظمها .

وتبدو الصورة أقل وضوحا بالنسبة للتلاميذ الذين سوف يتركون التعليم خلال مراحله المختلفة . وإذا كانت الخبرة التى مرت بها الولايات المتحدة الأمريكية لها أية دلالة فى هـذا الصدد ، فإنه يمـكن أن نتوقع زيادة مشكلة الرسوب ومشكلة التسرب وترك التعليم لأعداد كبيرة من التلاميذ فى مراحل التعليم الثانوى والعالى وذلك فى عدد كبير من النظم التعليمية فى دول غرب أوربا . وسوف تزداد المشكلة حدة كلما ارتفعت معدلات القيد فى التعليم وكلما زاد امتلاء الهرم التعليمى وأصبح أكثر تضخما . ويمكن لهذه الدول أن تخفف من هذه المشكلة لو أنها أسرعت فى تعديل البناء التعليمى وتطوير الأداء التعليمى وأساليب الامتحانات بما يتلاءم والتلاميذ الجدد الذين يلتحقون بمراحل التعليم المختلفة . وسوف تستمر الولايات المتحدة الأمريكية ولا شك فى صراع مع مشكلة التلاميذ الذين لا يواصلون تعليمهم فى المرحلة الثانوية والمرحلة العالية ، ونتيجة التوسع الطبيعى فى التعليم العالى سوف تزداد انزعاجا إزاء الحالات الـكثيرة من طلبة الدكتوراه الذين لم يتموا دراستهم بنجاح .

وأما الصورة بالنسبة للدول النامية فإنه من الصعب التنبؤ بانخفاض سريع فى المعدلات المرتفعة لظاهرة التسرب فى المرحلة الابتدائية ، وذلك رغم أن المعدل يمكن أن ينخفض تدريجيا فى كثير من هذه الدول . وعلى الأخص فى

الدول التى تستخدم سياسة اجتماعية معينة لنقل التلاميذ من صف إلى آخر بدلا من الامتحانات وقيودها المعروفة .

وعلى أية حال فإن معلوماتنا عن هذه الظاهرة فى كل دولة مازالت قليلة ومحدودة . فمثلا هناك عدة تساؤلات كالآتى . إلى أى مدى تعزى هذه الظاهرة إلى العوامل الثقافية والاقتصادية الخاصة بكل دولة ؟ وإلى أى مدى تعزى إلى طرق التدريس غير الجيدة وغير المشوقة للتلاميذ وعلى الأخص فى المناطق الريفية ؟ إن الاجابة عن مثل هذه الأسئلة تفتقر إلى كثير من الدراسات والبحوث المحلية . ونحن فى نفس الوقت نحتاج إلى معرفة أكيدة عن أفضل الاجراءات التى يمكن اتخاذها لتصحيح هذه المشكلة . ومعرفة ما سوف تكلفه مثل هذه الاجراءات وإلى أى درجة يمكن أن تكون فعالة .

ومع ذلك ، فان بعض هذه الدول إذا ما استطاعت أن تنجح فجأة فى التغلب على مشكلة التسرب من التعليم فى المرحلة الابتدائية ، فانها سوف تواجه بمشكلة أخرى لها نفس الجسامة . ونعنى بها توفير ما سوف يحتاج إليها النظام التعليمى من موارد مالية ومعلمين وموظفين لـكى يستوعب أعداداً وفيرة من التلاميذ فى الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية . وإذا كان ثمة شيء مفيد لمشكلة التسرب فهو أن كثرة تسرب التلاميذ من مستويات التعليم الموجودة فى أسفل السلم التعليمى قد خففت من الضغوط على مستويات التعليم التى تعلوها فى هذا السلم .

وإنه لمن الصعب على كثير من الدول النامية أن تضع فى المستقبل قيوداً على القبول والامتحان فى التعليم الثانوى والعالى ، بينما كانت تتبع قبل ذلك سياسة مفتوحة غير مقيدة للقبول . ومن ناحية أخرى ، يمكن لهذه الدول أن تنجح فى استخدام أسلوب انتقائى متشدد بالنسبة لمعاهد التعليم الجديدة الأكثر تخصصاً ، وذلك من أجل المحافظة على أعداد التلاميذ فيها فى حدود المعقول

وبحيث يسمح هذا بالمحافظة على نوعية التعليم فيها وجودته . غير أن مثل هذا الإجراء سوف يضع ضغوطاً أكثر على القبول فى المعاهد العالية الأخرى والتى سوف تصبح الوعاء الذى تصب فيه جميع الحالات التى فشلت فى دخول المعاهد العليا والكليات التى يتم فيها القبول على أساس انتقائى . وفى أمريكا اللاتينية والهند يمكن أن نجد أمثلة ناجحة لسياسة انتقائية للقبول فى التعليم العالى تستند إلى أساس من الفهم السليم للخبرة والاقتصاد وأصول التعليم . ولكن يبدو أن العقبات العملية والسياسية لاتباع مثل هذه السياسة فى القبول تكاد تكون صعبة التذليل . ومن ناحية أخرى ، ففى معظم الدول الأفريقية التى تتمسك بسياسة انتقائية مدققة . يمكن لها أن تحافظ فعلا على نوعية جيدة فى التعليم ، وأن تتجنب عدة مشكلات أخرى ذات صلة بهذا الموضوع . ولكن ازاء الضغوط على طلب التعليم التى ترتفع وتزداد بشدة فى وقتنا الحاضر وفى المستقبل فقد يصبح من الصعب جدا عليها أن تدعم بقاء واستمرار مثل هذه السياسة الانتقائية فى القبول .

ومن المسلم به كما أشرنا من قبل أن الأرقام والبيانات الخاصة بعدد المتخرجين فى مراحل التعليم وعدد حالات التسرب فيها تعتبر بمثابة مؤشرات مفيدة لمخرجات أى نظام تعليمى معين . ولكنها فى حد ذاتها لا تزودنا بأساس كاف لتقييم الأداء التعليمى فى هذا النظام . وبطبيعة الحال لايمكن لنوع واحد من المؤشرات أن يقوم بمثل هذا العمل . وبالتالى ينبغى أن نفحص مؤشرات متنوعة كلما توافر لنا ذلك ، وأن نقيم حكمنا على الأداء التعليمى على أساس فحص هذه المؤشرات ودلالاتها مجتمعة .

واستمرارا فى بحث هذا الموضوع ننتقل إلى السؤال التالى : إلى أى مدى تلائم مخرجات التعليم حاجات التنمية القومية والقوى العاملة اللازمة لهذه التنمية ؟

التعليم وإعداد القوى العاملة

علامات ملاءمة التعليم لهذه الوظيفة :

هناك افتراض أساسى يقوم عليه الاعتقاد بأن التعليم نوع من الاستثمار الجيد فى التنمية القومية ، وهو اعتقاد يشيع وينتشر الآن بين رجال التربية والاقتصاد فى جميع أنحاء العالم . وينص هذا الافتراض على أن نظام التعليم سوف ينتج أنواعا ومقادير من الموارد البشرية يتطلبها النمو الاقتصادى ويفتقر إليها . وأن الإقتصاد سوف يستخدم هذه الموارد البشرية فى الحقيقة استخداما حسنا . ولكن لنفترض أن ما يحدث هو العكس من ذلك تماما ، أى لنفترض أن النظام التعليمى أنتج « خليطا » من القوى البشرية مختلفا عما تحتاجه ، أو لنفترض أنه أنتج الخليط الصحيح ولكن الاقتصاد لم يستخدمه الاستخدام السليم . ما الذى يترتب على ذلك ؟ سوف تحوم الشكوك حول انتاجية التعليم وتثار حول مدى فاعلية وجدوى ما وضع فيه من استثمار .

إن هذا هو ما يحدث تماما اليوم فى كثير من الدول ، فنظم التعليم فيها مقصرة للغاية فى إنتاج الأنواع الصحيحة التى تحتاج إليها من القوى البشرية بل والأعداد الكافية منها لإحداث أفضل تنمية ممكنة . وبنفس الدرجة فإن الهيا كل الوظيفية وحوافز العمل ضعيفة فى تكوينها بحيث لا تستخدم الأفراد المتعلمين على أفضل نحو ومن ثم تخدم الاحتياجات الحقيقية للتنمية . وينبغى أن نسلم مرة أخرى بأن الأدوات التى نستخدمها فى القياس ليست دقيقة وعلى الرغم من هذا كله فإنه فى الامكان فى الوقت الحاضر أن نميز عددا من المؤشرات أو الدلالات العملية التى توضح عدم التوافق بين ما يخرجه نظام التعليم من أفراد متعلمين ، وما يمكن للاقتصاد أن يستخدمه فى هذه اللحظة ، أو ما سيحتاج إليه نموه فى المستقبل . ولا يمكن أن يكون التطابق تاما بين هذين الأمرين تماما ، كما لا يمكن فى برهة وجيزة أن نذكر الاحتياجات المستقبلة من

القوى العاملة . وقد لا نحتاج إلى التطابق التام بين هاتين الناحيتين إذ يـكفى الآن أن نتعرف على النواحي الرئيسية التي يظهر فيها ضعف التوافق بين التعليم والاقتصاد أو التي يحتمل أن يصبح التوافق بينهما ضعيفاً في المستقبل وهذه خطوة كبيرة إلى الأمام . وهذه النواحي التي تعرفنا عليها تتخذ أساسا عمليا لاحداث التغيرات والتعديلات اللازمة فى النظام التعليمى بحيث تزيد من إسهاماته المستقبلية فى التنمية القومية .

فوائد دراسات القوى العاملة ونواحي القصور فيها .

إن تقدير الاحتياجات على أساس دراسات وبحوث القوى العاملة لا يكشف عن الحقيقة ، فمن المعروف فى مجال تخطيط القوى العاملة أن لها حدودها فهى لا تخلو من الغموض والالتباس وعدم الدقة . وفضلا عن ذلك فإن هذه الحقيقة تصدق أيضا بالنسبة للمؤشرات والدلالات التشخيصية لهذه الدراسات . ذلك أن هذه الدراسات تفيد فى الـكشف عن نواحى الخطأ والقصور التى ينبغى تصحيحها فى نظام تعليمى معين بدرجة أكبر من فائدتها فى الـكشف عن النواحى السليمة التى ينبغى الإبقاء عليها . ومع ذلك فإن دراسات القوى العاملة وتحديد الاحتياجات المستقبلية منها مع ادراكنا ووعينا بالنواحى السلبية فى هذه الدراسات ، يمـكن أن تـكون مفيدة ، ولا غنى عنها في عمليات التخطيط التعليمى .

وقد كشفت معظم الدراسات التى أجريت على القوى العاملة حديثا فى الدول النامية والدول الصناعية عن وجود تباين كبير — سواء كان ذلك بالنسبة للحاضر أم للمستقبل — بين نمط المخرج التعليمى وبين نمط القوى العاملة التى يحتاج إليها النمو الاقتصادى . وإذا استعرنا لغة الاوركسترا السيمفونية فإننا نقول أن هذه الدراسات قد كشفت عن وفرة فى لاعبي آلتى المزمار والبوق وقلة فى لاعبي الـكمان . وقد أوضحت الدراسات من ناحية وجود وفرة

وكثرة من خريجى المدرسة الثانوية التى تعد تلاميذها إعداد كلاسيكيا ليلتحقوا بالجامعة ، ويقابل ذلك وفرة من خريجى الجامعات من كلية الآداب والحقوق ، وهى وفرة تزيد كثيرا عن مقدار الحاجة الفعلية لهم. ويوجد فى بعض دول أمريكا اللاتينية عدد كبير من الأطباء يبدو أن مزاولتهم للطب أمر بعيد الاحتمال ، وإذا فرض واستطاعوا أن يمارسوا مهنتهم فإن ذلك سوف يكون بعيدا عن المناطق الريفية التى تشتد حاجتها إليهم . ومن ناحية أخرى أوضحت هـذه الدراسات وجود نقص نسبى وبصفة عامـة فى الفنيين فى المستوى المتوسط فى مجالات العمل المتعددة فى الوقت الحاضر ، وأن هذا النقص سيستمر فى المستقبل وذلك فى ضوء ما تخرجه الجامعة من مهندسين . كما كشفت هذه الدراسات عن وجود نقص فى القوى العاملة المتخصصة فى مجالات الصحة والزراعة وغيرها من المجالات التى تعتمد على الرياضيات والعلوم ، والتى تحتاج إليها بشدة لأغراض التنمية القومية. ونحن لا نعالج هنا مسألة أهمية أو عدم أهمية خريجى الآداب بالنسبة لعملهم ، فإن أهميتهم غنية عن البيان . ولـكن المسألة هنا تتصل بالتوازن بين هذه المجالات الأدبية وغيرها من المجالات الأخرى ، على أن التطرف فى الاتجاه المضاد يمـكن أن تـكون له نفس الخطورة .

وإن وجود مثل هذه المفارقات الصريحة واضح لا يحتاج إلى أساليب احصائية معقدة ، لأن وجودها واضح ظاهر لأى مراقب على علم بالمشكلة ، إذ يستطيع بنفسه ودون هذه الأساليب أن يشاهدها . غير أنه لـكى يصحح هذا الموقف بالتخطيط المبنى على الفـكر والفعل فإنه من المفيد أن يحصل على مقياس جيد على قدر الإمكان وذلك بغية ترتيبها حسب أهميتها وهذه هى النتيجة التى توصل إليها المعهد الدولى للتخطيط التعليمى IIEP بعد فحصه

لدراسات القوى العاملة فى عدة دول فى كل من إفريقيا وآسيا وأوربا (٥) .

وهناك أدلة وبراهين مستمدة من مصادر أخرى متفرقة تؤيد وجود هذه المفارقة الخطيرة وتسندها ، ليس فقط من الناحية الاحصائية بل وأيضا من الناحية الكيفية ، بين نظم التعليم من ناحية وبين المتطلبات على المستوى القومى والعالمى من القوى العاملة من ناحية أخرى . وقد قدم أحد أعضاء لجنة التعليم فى الهند التقويم الشخصى التالى وذلك فى ضوء النظرة الشاملة لحالة التعليم فى الهند :

« لقد أوجدنا فى الهند نوعا من التعليم لا يرتبط باحتياجات دولة تبذل جهودها لتحول مجتمعا تقليديا إلى مجتمع حديث ، يستطيع أن يستخدم العلم والتكنولوجيا وجميع الأساليب الممكنة فى سبيل التنمية القومية وخدمتها »(٦)

عدم ملاءمة الخريجين فى التعليم لاحتياجات الدول النامية .

ويمكن لدولة نامية معينة أن تتعرض لمشكلة خطيرة ، لو أنها أتبعت أشكال التعليم فى الدول الصناعية ونظمها ، فظلت متمسكة بها في مجالات معينة ، مع أنها تبدو للعين ببساطة غير ملاءمة لظروفها . وقد برزت هذه الظاهرة بدرجات متفاوتة فى كل مراحل التعليم وفى جميع جوانب المنهج ، على الأخص فى التدريب الفنى والمهنى على مستوى المرحلة الثانوية أو ما بعد

---

(٥) G. Hunter, "High Level Manpower for Development," Higher Education and Development in South-East Asia, III, pt. I (Paris: Unesco/International Association of Universities, 1967 ; ILO, Rapport au gouvernement de la République Tunisienne. L'évaluation et la planification de la main-d'œuvre (Geneva, 1965) ; G. Skorov, op. cit., G. Khorov, "The Absorptive Capacity of the Economy", in Manpower Aspects of Educational Planning: Problems for the future (Paris: Unesco/IIEP, 1968), R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

(٦) IIEP, The Qualitative Aspects of Educational Planning, IIEP/Unesco, Scheduled for publication in 1968.

المرحلة الثانوية . وهذه الأنواع من التدريب الشكلى الفنى لم تعد ملائمة الدول الصناعية أى أنها تعرضت للفشل فى معظمها لأسباب عديدة . ورغم اخفاقها فى الدول التى نشأت فيها ، فإنها تصدر إلى دول أقل من حيث مراحل نموها بل وتستورد من قبل هذه الأخيرة ، وتكلفها نفقات باهظة . ويتم ذلك جنباً إلى جنب مع القيام بمشروعات للتدريب (غير شكلية) أقصر أمدا ، وأكثر مرونة يقوم بها موجهون من نوع مختلف .

وهناك قصص كثيرة تدعوا إلى الأسف عن دول اشتملت خططها العامة على مشروعات وخطط للإعداد الفنى وافقت عليها عن رضا وحسن نية جميع الأطراف المعنية بهذا التعليم ، ولكنها أثبتت عدم ملاءمتها فى مجال التطبيق فى وقتنا الحاضر. ولنذكر على سبيل المثال أن دولة أفريقية أقامت بمساعدة دولة أجنبية برامج لإعداد فنيين فى مجال نجارة الأثاث الدقيق وفقا للمعايير الأوربية مع أنه ليست هناك حاجة حتى الآن لنجارين من هذ النوع فى هذه الدولة . وذلك لأنها تحتاج إلى أفراد يستطيعون نشر ألواح الخشب الخام واستخدامها فى أعمال النجارة العادية ، ولديها من هؤلاء الأفراد وفرة كبيرة . والمصير الذى ينتهى إليه فى الحقيقة عدد كبير من هؤلاء الفنيين وأمثالهم لمن تكلفت الدولة الكثير فى سبيل إعدادهم مصير سىء ، إذ يخرجون إلى الحياة ليعملوا جنبا إلى جنب مع شباب من العمال لم يتدربوا من قبل أو يتلقوا تعليما مدرسيا ويتقاضون نفس المعدلات المنخفضة من الأجور . أى أن أجورهم فى الحقيقة منخفضة للغاية بحيث أن مجموع ما يحصلون عليه من أجور طول حياتهم قد لا يتكافأ مع التكلفة غير العادية التى أنفقت فى إعدادهم الفنى . وقد تضمن التدريب الفنى فى دولة أخرى إعداد بنائين مهرة stone masons من نوع معين لكنهم بعد الانتهاء من التدريب ظهرت مشكلة عدم توافر ذلك النوع من الحجارة الذى يصلح للمهارات التى تدربوا عليها .

ولا يمكن القول بأن جميع الجهود التى بذلت فى مجال التدريب الفنى غير مثمرة وغير اقتصادية على منوال الأمثلة التى سبق ذكرها ، بل على العكس ، يمكن أن نجد حالات أخرى ، حققت نجاحا حقيقيا ، ولكنها حالات بذلت فيها جهود كبيرة عادة لتعديل أشكال التدريب بما يتلاءم مع الاحتياجات المحلية ، وبحيث لايكون التدريب ببساطة صورة مطابقة تماما لنموذج أجنبى يعمل به دون تمييز للظروف المحلية الخاصة .

وثمة ناحية أخرى فى التدريب الفنى تجدر ملاحظتها والالتفات إليها ، وهى عدم ملاءمة الخليط Mix من خريجى الجامعة لمتطلبات البيئة . ويمكن أن نتبين من جدول (٦) الخاص بتوزيع خريجى الجامعة حسب مجالات الدراسة الرئيسية فى عدد من الدول النامية ، أن أقل من ٤ ٪ من الخريجين قد درسوا فى مجال العلوم الزراعية ، بل وهناك من الأسباب ما يدعو إلى الاعتقاد بأن معظم هؤلاء الذين درسوا الزراعة وتخصصوا فيها يقومون بأعمال إدارية والحق أن كثيرا من الجامعات لا تشتمل على كليات للزراعة [٧] . وحتى وقتنا هذا تبدوا الحاجة ماسة وشديدة إلى رفع الانتاجية الزراعية فى هذه الدول بل ويعتبر هذا إحدى المسائل الضرورية للتنمية الاقتصادية فى معظمها .

وما زالت دراسة الهندسة والعلوم الطبيعية فى عدد كبير من الدول النامية — وليس فى جميعها لحسن الحظ — قاصرة على جزء صغير من مجموع الخريجين كما يتضح ذلك فى الجدول (٦) . ويكون عدد المنخرطين فى مجال العلوم

---

(٧) الجامعات فى السنغال وساحل العاج جامعات فرنسية فى تكوينها ومحتواها وأسلوبها .. وكليات الزراعة على سبيل المثال لم تتكون بعد داخل هـذه الجامعات ، على الرغم من أنه أمكن فى داكار عام ١٩٦١ تدريس مقرر دراسى عنوانه « تاريخ الزراعة الفرنسية فى القرن الرابع عشر »

Elliot J. Berg, "Education and Manpower in Senegal, Guinea, and the Ivory Coast," in F. Harbison and C. Myers, eds., Manpower and Education : Country Studies in Economic Development (New York : McGraw-Hill, 1965), p. 265.

جدول (٦)

النسب المئوية لتوزيع خريجي الجامعات فى عدد معين من الدول النامية حسب مجالات الدراسة

الدولة	السنة	الدراسات الاجتماعية	العلوم الطبيعية	الهندسة	العلوم الطبية	الزراعة	الآداب والحقوق وغيرها
غانا	١٩٦٣	٤٫٠	٠.٥	٣.٠	ا	٠.٨	٩٢٫٧
سيراليون	١٩٦٣	٢٫٠	١٫٣	٫٥	ا	ا	٩٦٫٢
تونس	١٩٦٣	١٫٣	٠٫٢	ا	ب	١.١	٩٦.٤
البرازيل	١٩٦٣	١٧.٠	٢٫٨	١٠.٨	٢١٫٠	٣.٥	٤٤٫١
المكسيك	١٩٦٣	٢٫٨	٢٫١	٥.٤	١٠.٣	٠.٥	٧٦٫١
فنزويلا	١٩٦٣	٢٠.٩	٫٤	٩.١	٢٧٫٤	٣٫٦	٣٨٫٦
سيلان	١٩٦٢	٩.٣	٧٫٨	٢٫٤	٦٫٨	ا	٧٢٫٧
لبنان	١٩٦٢	٩٫٧	٩٫٧	٧٫٩	١٠.٨	٣٫٧	٥٨٫٢
تايلاند	١٩٦٣	٢١٫١	٤٫٦	٦٫٤	١٠.٤	٦.٣	٣٠.٢

ا = صفر أو تقريبا صفر

ب = تتضمنها النسبة فى العلوم الطبيعية

حسب تعاريف اليونسكو لهذه المجالات

Source : IIEP estimations based on data given in : Unesco, Statistical Year book, 1965, op. cit.

الاجتماعية أكبر ، غير أن نصيب الأسد ينصرف إلى مجالات الدراسات الإنسانية وإلى دراسة الحقوق. ونحن لا ننكر أهمية مثل هذه الدراسات الأخيرة إلا أن التنمية القومية تحتاج إلى خريجين في مجالات أخرى كثيرة إلى جانب هذه المجالات الإنسانية . وهكذا فإن هناك حاجة أكيدة إلى تحقيق توازن أفضل بين خريجي الجامعة في هذه المجالات الدراسية المختلفة .

ومن المصادر الأخرى الشائعة للصعاب عدم التوازن بين المخرج التعليمي من أصحاب المهن العليا Full professionals . ومن هم دون ذلك من أصحاب المهن المتوسطة sub-professionals والمرتبطين بنفس المجال . وقد تختلف النسبة الملائمة بينهما من دولة إلى أخرى ومن مجال إلى آخر ، ومع ذلك فهي إحدى المشكلات الشائعة . ولكي يكون الاخصائي من ذوى المهن العليا المدرب منتجا للغاية ، ينبغي أن يدعم العمل معه بعدد كاف من الاخصائيين المصاحبين في المجالات ذات الصلة وبعدد من الفنيين الذين يقدرون القيام بأعمال معينة مناسبة إذ يصرح « جاى هنتر » أن تتراوح النسبة بين الفنيين والمتخصصين من خريجي الجامعة ما بين ٣ : ١ و ٥ : ١ ويرجع هذا التفاوت في النسب إلى الدولة التي يوجد فيها هؤلاء الأفراد وإلى طبيعة المجال الذين يعملون فيه [٨] . وباتخاذ هذه النسب معيارا ، وجد أن أقصى ما تصل إليه هذه النسبة في كثير من الدول النامية هو ٣ : ١ ، وفي بعض الأحيان تكون ١ : ٢ وفي مثل هذه الحالات يصل الأمر إلى أن يقوم الأخصائيون الممتازون أو أصحاب المهن العليا بالأعمال التي ينبغي أن يقوم بها الفئات الأخرى الأقل خبرة وتدريبا .

ويمكن أن تزودنا شيلي بمثال لتوضيح هذه النقطة . ففي مجال الصحة

---

(٨) G. Hunter, "High Level Manpower," III, pt. I, p. 20.

أوضحت الدراسات أن نسبة الأطباء إلى الممرضات هى ٣ : ١ بينما نجد أن هذه النسبة فى السويد ٢ : ٥ وفى الولايات المتحدة الأمريكية هى ٢ : ٧ . وقد بلغ عدد الممرضات المتخرجات فى معاهد التمريض فى شيلى حديثا حوالى نصف عدد الأطباء ، ومع ذلك فإن نسبة عالية منهن تترك التمريض فى المستشفيات إلى بيت الزوجية ، أو للهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية بغية الحصول على أجور مرتفعة ، ولأن معاهد التمريض فى الولايات المتحدة لا تخرج العدد الكافى من الممرضات .

المحافظة على التوازن :

وينبغى ألا يذهب القارىء نتيجة لما سبق إلى أن نظم التعليم قد أهملت مشكلات التوازن فى التعليم ، لأنها لم تهملها فى الحقيقة . فقد اهتم عدد من الدول بهذا التوازن فأنشأت السويد والولايات المتحدة الأمريكية والهند وعدة دول أخرى فى نظمها التعليمية أنواعا من المدارس الثانوية متعددة الأغراض مماثلة للمدرسة الأمريكية الشاملة Comprehensive School . وقد خطط للدراسة فيها بحيث تعد بعض التلاميذ بعد التخرج فيها ، لمواصلة الدراسة فى الجامعات ، وتعد البعض الآخر للعمل فى مجالات الحياة المختلفة ، وذلك من خلال برامج موجهة توجيها مهنيًا تنتهى بنهاية الدراسة الثانوية . وبالمثل فإن عدداً كبيراً من الدول يسعى الآن لتقوية مقررات العلوم والرياضيات فى المرحلة الثانوية وتطويرها بما يتلاءم والاتجاهات الحديثة ، وذلك لكى تعد عدداً أكبر من التلاميذ ذوى المستويات الأفضل لمواصلة الدراسة العلمية والتكنولوجية فى مراحل أعلى ولكى تعد أيضاً بقية التلاميذ أعداداً علميا يمكنهم من أن يعيشوا بطريقة أكثر فاعلية فى عصرنا العلمى . وكذلك نجد فى مستوى الدراسة الجامعية أن عدداً كبيراً من الدول يسعى بجد لتقوية كلياتها العلمية والتكنولوجية وتدعيمها . أو إلى إنشاء معاهد عالية جديدة فى مجالات العلوم والتكنولوجيا ، ولم تكن مثل هذه الجهود يسيرة سهلة ، كما أنها لم تكن جميعها ناجحة . ويرجع ذلك إلى

وجود عقبات معينة مثل النقص فى المعلمين المتخصصين ، والاتجاهات المعارضة من قبل التلاميذ وآبائهم ، وتحيز المعلمين والمديرين الذين يعملون فى مجالات التعليم وفى المعاهد القديمة التقليدية .

بقى أن نشير إلى عدد قليل من النقاط عن موضوع عدم التناسب بين التعليم والاحتياجات من القوى العاملة . نذكر أولا وعلى الجانب المشجع ، أن عدم التناسب هذا ليس على الدوام رديئاً وسيئاً مثلما تدل عليه الفجوات الموجودة فى البيانات الاحصائية . وفضلا عن ذلك فإن أساليب تقسيم العمل والمؤهلات التعليمية المقابلة لفئات هذا التقسيم والتي تستخدم كنماذج فى دراسات القوى العاملة هى بالأصح تقسيمات صناعية . وحتى لو أنها طابقت الواقع بدرجة جيدة واقتربت منه بدرجة معقولة فى الدول الصناعية ـ الأمر الذى لايحدث فى أغلب الأحيان ـ فإن هذا لايعنى على الإطلاق أنها تناسب الدول الأقل من حيث النمو الاقتصادى والتي تكون حاجاتها التدريبية Training needs أقل تعقيداً . ومع ذلك فعندما يزداد إهتمام هذه الدول الأخيرة بما تتبع من أساليب فى الدول الصناعية ، فإنها تدرب غالباً وبعمق أفراداً ليقوموا بأعمال لها نفس الاسم فى كلا النوعين من الاقتصاد رغم أنها مختلفة اختلافاً تاماً فى الواقع فى أحد النظامين عنها فى الآخر .

المرونة :

وعلى أية حال ، فان توزيع الأفراد والأعمال وترتيبها لايكون عادة من الجمود مثلما تدل عليه التقسيمات الاصطلاحية للأعمال والوظائف وما يقابلها من مؤهلات تعليمية رسمية . ولو أنها بهذه الدرجة من الجمود ، لتعرضت كثير من النظم الاقتصادية للتعطل بل وصلت إلى مرحلة التوقف التام . ويبدو من المعقول أن نفترض أنه إذا ما توافر لشخص معين أساس سليم من التعليم ، ودافعية عالية ، وذكاء مناسب ، وأن تعليمه قد أكسبه قدراً من المرونة ، فإن مثل هذا

الشخص يستطيع أن يتلاءم سريعاً مع عدد كبير من الأعمال ، بصرف النظر عما يقرره له التصنيف والتوصيف الرسمي للأعمال وفقاً لمؤهلاته التعليمية . ولكي يتحقق ذلك ، ينبغي أن تصبح المتطلبات الأكاديمية الخاصة لوظائف معينة أكثر مرونة ، وأن يتناسب محتوى التعليم والتدريب اللازم مع الوظائف المطلوب أداؤها فعلا . وكثيرا ما تكون الدول النامية فى هذا المجال أكثر جموداً من الدول الصناعية ، مما يعرضها لضرر ملحوظ .

غير أن هناك نقطة على العكس من ذلك وغير مشجعة إلى حدما ، وهى أن كثيرا من الأفراد الذين ينتهون من دراساتهم . فى فروع أو شعب تناسب من حيث تسميتها نوعاً معيناً من العمل ، غير مؤهلين فى الواقع تماما للقيام بهذا العمل . وقد يرجع ذلك إما لأن مستوى تعليمهم كان ضعيفاً ولم يوجه الوجهة السليمة ، أو لأن اتجاهاتهم نحو هذا العمل تتسم بالملل والعزوف عنه ، أو أن قدراً من كلا العاملين أثر فيهم . وغالباً ما نسمع شكوى أصحاب العمل فى الدول النامية من نتيجة هذه المؤثرات بل وينبغى أن نقول أن هذه الشكوى تسمع أيضا فى الدول الصناعية .

عدم ملاءمة البرامج المدرسية الريفية :

وقد تناولت معظم مناقشاتنا حتى هذه النقطة موضوع القوى العاملة فى القطاع العصرى ، من حيث إمكانية تطبيقها على الدول النامية . وهذا الاهتمام يعكس فى حد ذاته أكبر نقطة ضعف فى الدراسات المألوفة عن القوى العاملة ، تلك الدراسات التى يسترشد بها فى مجال التخطيط التعليمى . وهى تركز فى الأغلب والأعم وإلى حد كبير على القوى العاملة ذات المستوى العالى فى قطاع العمل العصرى الذى يوجد معظمه فى المدن ، وتستبعد ما ليس كذلك . وهذا القطاع يتكون أفراده أساسا من خريجى المرحلة الثانوية وما بعدها . وهذه الدراسات

إذ تفعل ذلك فإنها تهمل قدراً كبيرا من قوة العمل فى الدول النامية ، وقدراً كبيرا من عملاء التعليم المحتملين ، كما يغفل الحاجة السياسية للتنمية . ويمكن القول على سبيل القاعدة أن ٧٠ – ٩٥ ٪ من إجمالى السكان يعيشون فى المناطق الريفية ويعملون بها . وفى مثل هذه المناطق على وجه الدقة والتحديد لم تترك عملية العصرنة Modernization إلا أقل أثر لها . ومع ذلك فإن هذه الدول لكى تدفع الاقتصاد كله والمجتمع برمته إلى التقدم بقوة ، ينبغى عليها أن تزيد من سرعة عملية التنمية فى القطاع الريفى الزراعى ، وألا تقصر أهتمامها على القطاع الحضرى الصناعى الخلاب وحده .

وينبغى على التعليم فى هذه المناطق الريفية ، متعاوناً مع غيره من الجهود الهادفة للتنمية ، أن يقوم باسهامات حيوية والسؤال الذى يطرح نفسه إذن هو . إلى أى حد واجهت نظم التعليم فى الدول النامية هذا الاختبار الصعب لكى يلائم نفسه مع إحتياجات التنمية من القوى العاملة ؟ أو بعبارة أخرى ، ما هى الإسهامات التى قدمتها نظم التعليم فى الدول النامية لكى تصل بالحياة الريفية والزراعية فيها إلى نقطه الانطلاق ؟

يجيب عن هذا السؤال الأستاذ هاريسون ، بالنسبة لحالة التعليم فى نيجيريا ، وهى مثال ينطبق تماماً على عدد كبير آخر من الدول . فيقول أن نظام التعليم فى نيجيريا يتجه غالباً إلى شغل وظائف المدينة وأعمالها فى القطاع العصرى بوجه خاص .

« إن القيم والمادة الدراسية ومعايير الامتحانات التى توجد فى كل مستويات التعليم فى نيجيريا ، تفترض أن التلاميذ يرغبون بعد إنتهائهم من التعليم بها فى أن يصبحوا موظفين يلتحقون بالخدمة الحكومية ، أو بالتدريس ، أو بالعمل كموظفين بالمنشآت والمؤسسات الصناعية والتجارية الحديثة نسبياً » (٩) .

(٩) F. Harbison, Critical Manpower Problems in Nigerian Agricultural and Rural Development, Education and World Affairs Nigeria Project Task Force (New York, May 1967).

وقد يرى كثير من المربين أن هذا هو ما ينبغي أن تفعله المدارس تماماً في المناطق الريفية ، أي ينبغي عليها أن تمد تلاميذها الانتقال إلى المدينة . وهذا الرأي — رغم ما يحتوي عليه من نوايا طيبة — لا يستقيم مع الواقع الذي يواجه الأغلبية الساحقة من هؤلاء التلاميذ الريفيين فقد أوضحت الدراسات التي قام بها هاربسون وسكوروف في نيجيريا وتنزانيا ، أن قطاع العمل العصري في المدن لا يستطيع بسهولة أن يوفر أعمالا إلا لجزء صغير من قوة العمل الكلية ، وأنه لن يستطيع ذلك لفترة طويلة في المستقبل[١٠] . وتبلغ النسبة الحالية للتشغيل بالمدن في نيجيريا ٥ ٪ ولا يمكن أن ترتفع هذه النسبة بسرعة كبيرة في أحسن الظروف .

ولا تعتبر نيجيريا في هذا المجال حالة خاصة ، إذ يبدو أن هذا الأمر سوف يستمر لأكثر من عشر سنوات قادمة في الدول التي تكثر فيها المناطق الريفية مثل نيجيريا . سوف يمتص قطاع العمل التقليدي وقطاع العمل المتوسط (الذي يحاول الانتقال إلى القطاع العصري) أربعة أخماس قوة العمل أو أكثر من ذلك على مستوى الدولة . وسوف يستوعب ذلك نسبة كبيرة من الشباب المتعلم حديثاً . ولهذا الاعتبار الجوهري يمكن القول أن هذه النظم التعليمية ، والتوجيه الأساسي الذي يسيطر عليها قد انحرفت إنحرافا كبيراً وبعيداً عما يحتاجه تلاميذها مستقبلا ، بل وعن حاجات التنمية لمجتمعاتها .

وهذه تثير مشكلة أخرى تعترض التعليم في أزمته الحالية ويتفق معظم الناس على أن التعليم ينبغي أن يزود التلاميذ بالمفاهيم وبالمعرفة الحديثة ، وأن يكتسبوا المهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم في أي مكان يمكن أن يعيشوا فيه في عالمنا المعاصر . ومن غير الملائم أن يقبل هؤلاء ببساطة وفي سلبية

---

(١٠) Ibid. ; and G. Skorov, Integration of Educational Economic Planning in Tanzania, op. cit.

الحياة فى ظل اقتصاد تقليدى جامد . ولو أن الأمر كذلك لتساءلنا عن الحكمة فى الذهاب إلى المدرسة أو التردد عليها . ومع ذلك فإن معظم تلاميذ اليوم فى الحقيقة سوف يقضون حياتهم فى مناطق ريفية لم تمسها قوى التجديد والحياة العصرية إلا فى أبسط الحدود .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هو :

هل من وسيلة للخروج من هذا المأزق ؟ إن الطريق لذلك هو أن تركز نظم التعليم فى هذه الدول على إعداد شبابها إعداداً يمكنهم من العمل البناء فى مجالات الزراعة الحديثة وفى الحياة الريفية ، بدلا من أن تعدهم للهرب منها والابتعاد عنها . وباختصار ينبغى أن يساعدهم تعليمهم وإعدادهم على نقل القطاع العصرى إلى المنطقة الريفية التى يعيشون فيها . والحق ، أن القول هنا أسهل كثيراً من العمل ، كما هو الحال بالنسبة لكثير من المسائل فى مجال التعليم . ومع ذلك فإنه ينبغى أن نحقق هذا العمل لكى تصحح حالة عدم التوازن القائمة الآن بين نظم التعليم والحاجات الفعلية لبيئاتها .

وكذلك نجد أن نظم التعليم فى معظم الدول الصناعية غير ملائمة لحاجات تلاميذها ومجتمعاتها على نحو مختلف على الرغم من أن بيئاتها أكثر حداثة وعصرية من بيئات الدول النامية . والمشكلة هنا ليست فى أصلها عدم استعداد وملاءمة الأفراد الذين ينخرطون فى التعليم وإنما هى فى كيفية تعلمهم ، ونوع الاتجاهات وأساليب التفكير التى يكتسبونها أو التى لا يكتسبوها ، وفى أنواع الإدراك والصور التى تنقل إليهم عن العالم من حولهم .

إن للدول الصناعية تراثها الثقافى الغزير ، ونقل هذا التراث إلى الأجيال المقبلة هو بالتأكيد إحدى الوظائف الأصلية التى تقوم بها المدارس والجامعات ، غير أنه ينبغى أن تقوم اليوم وفى المستقبل بأكثر من مجرد نقل التراث والسبب فى ذلك أن تراث القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر . فيما يتصل بطريقة إدراكنا للعالم وصوره ، وأساليب التفكير ، وبطرق البحث والاستقصاء ، وبأساليب

التـكيف لن يخدم شباب اليوم بدرجة تكفى الحياة فى عصر العلم . ومع ذلك فنحن لا ننكر أن القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مازالا يمسكان بقبضتهما عدداً كبيراً من الدول الأوربية . ويمكن لمثل هذه الدول أن تعلن عن برامج إصلاحية فى التعليم ، ولـكنها لن تصل إلى أهدافها حتى تتخلص من قبضة الماضى كما تتمثل فى أشكال الإدارة وأنواعها، وكما تظهر فى الأهداف والاتجاهات التعليمية ، وفى المناهج وطرق التدريس بل وفى نفس الروح التى تشكل بيئة هذه المدارس والجامعات (1)

لقد بدأنا مناقشتنا فى هذا الفصل بمشكلة ملاءمة التعليم لمتطلبات النمو الاقتصادى من القوى العاملة ، وتحولنا بعيداً إلى ماوراء المجال العادى للقوى العاملة الماهرة ، وتعدينا الموضوع البسيط نسبيا وهو بيان الصلة بين المؤهلات التعليمية الرسمية واحتياجات أنواع معينة من الأعمال لمهارات بعينها . والحقيقة الواضحة هى أن العمل على مواءمة نظام تعليمى معين لهذه الحاجات أمر سهل نسبيا ، ولـكن العمل على ملاءمة نظام تعليمى معين لحاجات التنمية القومية التى

(1) The following is taken from an article, "Italy's Universities under Fire," in Times (London), 18 July 1967 :

"The clash between Italy's antiquated classical educational system and the demands of a modern industrial society which needs a highly educated and sophisticated managerial class, has been documented by a study published by Shell Italiana, a subsidiary of the international oil company. In 400 pages this criticizes the classical and technical-scientific schools and shows how badly prepared students are to choose a university course of study.

"Presenting the study, Signor Diegeo Guicciardi, the president of Shell, revealed that more than 20,000 requests for work received when Shell opened its new Taranto refinery almost all came from applicants who were totally unqualified." "Further, most of the Lareati (university graduated) who come to Shell are equally unprepared for work in a modern company," he said.

هى أكثر اتساعا وتعقيدا من التنمية الاقتصادية بغير شك عمل صعب ومعقد للغاية . والحق أنه حتى لو افترضنا أن الهيكل التعليمى ومناهج التعليم فى نظام تعليمى معين قد فحصت وأصلح ما فيها من عيوب اصلاحا تاما بحيث تلائم متطلبات القوى العاملة المحدودة وتصلح على نحو كامل لها ، فإن هناك من الأسباب المعقولة ما يحملنا على الاعتقاد بأنها سوف تظل غير متوافقة تماما . مالم يكن هناك إصلاح وتغيير جذرى فى الاتجاهات وفى رموز المكانة الاجتماعية Status symbols من جانب التلاميذ وأسرهم ومن قبل المعلمين والنظار والموظفين بل ومن الشعب على وجه العموم .

العمالة والبطالة بين المتعلمين

تركز الاهتمام فى الموضوع السابق على علاقة التعليم بإعداد القوى العاملة ، ومدى إمكانية التعليم ومخرجاته من القوى البشرية المتعلمة فى التغلب على مشكلة نقص هذه القوى التى تعطل التنمية القومية . وننتقل الآن إلى مناقشة مشكلة أخرى على عكس المشكلة الأولى ، وهى مشكلة توفير فرص عمل جديدة وكافية ومناسبة للمتعلمين الجدد . وهذه المشكلة تبرز الآن وعلى نحو سريع كمشكلة خطيرة للغاية فى مجال القوى العاملة .

وهذه المشكلة التى نعرضها للمناقشة هنا ، تحتوى داخلها على قوى حبيسة كامنة . ولا يناط برجال الاقتصاد وحدهم معالجة هذا الموضوع ، فالتعليم وما يصاحبه من مناقشات وحوار حول الخطط والميزانيات لاشك أنه طرف فيه . وهناك حقيقة واضحة وهى أن الأفراد وعلى الأخص الذكور منهم ينظرون إلى التعليم على أنه وسيلة أساسية للحصول على عمل جيد أو وظيفة جيدة . وبالتالى فعندما ينتهى فرد معين من التعليم عند مرحلة معينة ويحصل على شهادة أو دبلومة أو درجة جامعية ، وبعد أن يكون قد بذل فى سبيل تحقيق ذلك العمل الشاق والتضحيات العديدة ، ثم يفشل بعد ذلك فى الحصول على نوع العمل الذى بنى عليه آماله ، أو أنه فى أسوء الظروف لا يجد عملا بالمرة ، فإن الشيء الطبيعى الذى نتوقعه هو أن يشعر هذا الشخص بالفشل والاحباط والمرارة . لقد اتجه مثل هذا الشخص إلى التعليم لكى يحمى نفسه من البطالة ، وإن النظام الاجتماعى الاقتصادى الذى جعله يفشل فى الحصول على العمل المناسب أو حتى فرصة للعمل يمكن بسهولة أن يصبح هدفا لاتجاهاته العدائية نحوه . ويمكن أن يحدث هذا حتى لو توفر للشخص توجيه مهنى سليم خلال فترة تعليمه يعطى له توقعات عمل اكثر واقعية لكى يبنى على أساسها اختياره لمجالات الدراسة والتخصص .

ولكن ليس هذا الخريج وحده هو الذى يتأثر برد الفعل المضاد ، فهناك أيضا وزير الخزانة أو المالية الذى يجلس فى مكتبه يفكر ويدبر أمر الطلبات المتنافسة للحصول على نصيب أكبر من الميزانية .

ويستجيب وزير الخزانة ، ومن المحتمل فى تردد زائد ، للطلبات التى تقدم كل عام للحصول على نصيب أكبر من الموارد المتاحة لكى تصرف على التعليم. وهو يصدق على هذه الزيادات ويعلم أن الطلبات الأخرى لها أيضا الحاحها الخاص بها . وعندما يجد أن المقدار الذى يستثمر فى التعليم قد تحول إلى مجموعات من المتعلمين ساخطين يبحثون عن عمل لهم ، فمن المحتمل أن يبدأ فى توجيه أسئلة ناقدة .

لقد ظهرت المؤشرات الواضحة لهذه المشكلة الخطيرة لبعض الوقت فى عالمنا المعاصر وعلى الأخص فى الدول النامية . ونذكر فيما يلى بعض أمثلة لهذه المشكلة .

(١) فى الدول النامية :

تدل الاحصائيات لعام ١٩٦٠ فى الفيلبين أن أقل من ٢٥٪ من التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الثانوية فى فئة العمر من السكان أقل من ٣٥ سنة كانوا يقومون بأعمال متفرغين لها كل الوقت Full time، وأن ٤٤٪ منهم كانوا يبحثون عن عمل أو يقومون بأعمال معينة بعض الوقت فقط Part time ، وأما النسبة الباقية فقد تركت سوق العمل . ويبدو أن طبيعة دراستهم ونوعها سواء كانت عامة أو أكاديمية أو مهنية لم يكن لها تأثير يذكر لأن معدل البطالة قد تناولهم جميعا بالتساوى وأما بالنسبة لخريجى الجامعة فكانوا فى حالة أفضل ، رغم أنها لم تكن جيدة للغاية . إذ تدل الاحصائيات أن ثلثى خريجى الجامعة يقومون بأعمال يتفرغون لها كل الوقت ، ولكن كان هناك أيضاً من بين كل أربعة من الخريجين أكثر من واحد لايجد عملا بالمرة أو يقوم بأعمال لبعض الوقت وغير دائمة .

وفى الجمهورية العربية المتحدة أوضحت إحدى الدراسات التى أجريت فى منتصف الستينات أن حوالى ٧٠ ٪ من طلبة الجامعة مقيدون فى كليات الآداب والحقوق والتجارة ، وأنه لا يوجد طلب فى السوق بالنسبة لأغلبيتهم ، وأن هؤلاء الخريجين يشكلون مجموعة كبيرة سريعة التزايد من أفراد أصبحت مهاراتهم إلى حد كبير دون الخصائص المعيارية substandard وغير مطلوبة [١] .

وفى الهند ، وخلال الفترة من ١٩٥٦ – ١٩٦٣ ، ارتفع عدد الذين يبحثون عن عمل من طلبة الكليات والمدارس وسجلوا أنفسهم فى قوائم العمل التبادلى employment exchange ، من ٢١٧,٠٠٠ إلى أكثر من ٦٤٤,٠٠٠ طالباً [٢] ، وهذه السجلات تقلل عادة من الصورة الحقيقية للحالة . وخلال هذه الفترة ذاتها ارتفع عدد المسجلين فى هذه القوائم من خريجى الجامعة من ٣٧,٠٠٠ إلى ٦٣,٠٠٠ طالباً تقريباً . ويقدر عدد المتعطلين بين المتعلمين فى جميع الفئات – حسب تقدير حديث للجنة التعليم – بحوالى مليون فرد تقريباً [٣] . وبطبيعة الحال ، يخرج دائماً من هذا الحشد المتعطل بعض الأفراد لنجاحهم فى الحصول على عمل معين ، ولكن يحل عادة محلهم أفراد آخرون من الدفعات التالية المتخرجة . ومما يثير الانتباه على وجه الأخص بالنسبة لحالة الهند أنه يوجد بها الآن بطالة كبيرة الحجم ومتزايدة فى أنواع من التخصص التي بها نقص ويحتاج إليها سوق العمل كالهندسة مثلا .

وفى بورما أوضحت إحدى الدراسات أن هناك فائضاً من خريجى الجامعة فى عامى ١٩٦٢ ، ١٩٦٣ ، وأن أعداداً كبيرة من الخريجين الجدد لم يستطيعوا الحصول

---

(١) Malcolm H. Kerr. "Egypt" in James S. Coleman, Education and Political Development (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965), p. 187.

(٢) انظر الملحق رقم ٢٩

(٣) India, Report of the Education Commission (1964-66) op. cit.

على الوظيفة . أو العمل المناسب لهم . وقد بلغت النسبة أ كثر من ٤٠ ٪ فى بعض فروع الهندسة الميكانيكية والكهربائية . وبالمثل وجد فائض من خريجى المعاهد الفنية وصلت نسبته إلى حوالى ٣٠ ٪ ، كما وجد أيضاً فائض من خريجى المدارس التجارية .[1]

وفى معظم دول أمريكا اللاتينية ، ولعدة سنوات ، توجد البطالة والعمالة الجزئية Underemployment بصورة كبيرة بين خريجى الجامعات والمدارس الثانوية . وتظهر البطـالة فى إفريقية بصورة شديدة ومتراكمة بين الذين تركوا المدرسة الابتدائية ولم يواصلوا تعليمهم ، وهؤلاء كانت تتوافر لهم فى الماضى بسهولة فرص الحصول على وظائف كتابية . وقد أنزعجت السلطات فى نيجيريا بسبب هذه المشكلة لعدد من السنوات . وهى تنزعج الآن على مستقبل الفائض من خريجى جامعتها الذى أو شك أن يحدث ، فإنتاج التعليم من الخريجين يزداد حجمه زيادة كبيرة ، وعلى ما يبدو فإن الطلب عليهم قد نقص عن ذى قبل وعلى الأخص بعد أن شغلت المراكز الحكومية .

(ب) فى الدول الصناعية المتقدمة :

وأما عن صورة المشكلة فى الدول الصناعية المتقدمة ، فإنه يبدو أنها سوف تظهر بوضوح فى معظم هذه الدول فى السنوات المقبلة . وإن كان الشكل الدقيق الذى يمكن أن تأخذه غير واضح الآن بالمرة . إن الدول الأوروبية تخرج الآن من فترة « ما بعد الحرب » التى ظهر فيها النقص فى القوى العاملة ، فى الوقت الذى توفر فيه الكفاية الصناعية والزراعية فرصـا متزايدة للعمل أ كثر من المعروض من القوى العاملة . ولـكن هنالك فى نفس الوقت زيادة هائلة فى مواليد هذه الفترة تصل قمتها فى النمو ، وهذه تضيف منذ ذلك الحين فصاعدا زيادات

(١ G. Hunter, "High Level Manpower", III, pt. 1.

كبيرة إلى قوة العمل. وكل هذا يشير إلى تحول فى القوى العاملة المدربة من حالة نقص إلى فائض فيها، كما تشير إلى أن مشكلة العطالة بين المتعلمين الجدد يمكن أن تظهر واضحة فى وقت قريب.

ونطرح بعد ذلك تساؤلات عن أسباب التناقض فى الدول النامية من حيث حاجتها الواضحة إلى مزيد من القوى العاملة المتعلمة، وعدم قدرتها على استخدامها عندما تتوفر لها هذه القوى، هل يعزى ذلك إلى خطأ معين فى التعليم؟ وهل يرجع ذلك إلى حدوث توسع فى التعليم كبير للغاية؟ أم أن الخطأ يقع فى مكان آخر غير التعليم! وهل يحتمل أن يكون هذا الخطأ فى سياساتها وخططها للتنمية الإقتصادية؟ وأين نجد الحلول لهذه المشكلة، وهل هناك حلول فعلا؟

لعل تاريخ الأمم الصناعية يلقى ضوءاً على بعض المشكلات والاتجاهات المستقبلية للدول النامية فى وقتنا الحاضر. وهذا لا يعنى بطبيعة الحال أن على هذه الدول الأخيرة أن تتبع تماماً نفس الطريق الذى سلكته الدول الصناعية، أو أنها سوف تستغرق فى قطعه نفس الوقت الذى قطعته فيه الدول الصناعية. ولكن هناك بعض المراحل والعمليات الحتمية التى لا بد وأن تمر بها الدول النامية فى حركتها وانتقالها من تنمية إقتصادية منخفضة إلى حالة اقتصاد صناعى أكثر توازنا، وذلك مهما اختلف شكل هذه الدول وفلسفتها.

وإحدى هذه العمليات هى التغيير التدريجى فى تركيب قوتها العاملة إذ تتكون القوى العاملة عادة فى البداية فى هذه الدول النامية من جزء كبير من العمالة غير المتعلمة وغير المدربة، وجزء صغير من العمالة المدربة ذات المستوى العالى فى التأهيل والتدريب. وتتغير صورة القوى العاملة تدريجيا كلما أصبحت تضم أعداداً أكبر من القوى العاملة المدربة وأعداداً أقل فأقل من القوى العاملة غير المدربة. وفى عبارة أخرى فإن الاقتصاد فى هذه الدول سوف يتحرك تدريجيا من اقتصاد

منخفض الإنتاجية والأجور labor intensive إلى إقتصاد مرتفع الإنتاجية والأجور capital intensive ، وتحقيق إقتصاد أفضل عن طريق توفير قوى عاملة مدربة على نحو أفضل . وفى أحسن الحالات فإن عملية التحول هذه سوف تستغرق وقتاً طويلا .

ولاشك أن للتعليم وعمليات التدريب دوراهاماً فى إسراع هذا التقدم والتحول ، عن طريق إعداد قوى عاملة متعلمة ومدربة لها إنتاجية أعلا من قوة العمل غير المتعلمة وغير المدربة وكلما استمرت عملية التحويل هذه كلما تحرك التعليم من كونه سلعة أو شىء نادر لا يحصل عليه إلا القليل من الناس إلى كونه حاجة أساسية لكل فرد يريد أن يبتعد عن قطاع العمل للقوى العاملة غير المدربة الآخذة فى الانكماش .

وفى المراحل الأولى للتحول يظهر التركيب القومى للدخل عادة تفاوتاً كبيراً بين المستويات العليا والدنيا ، ويشبه ذلك على وجه التقريب المرحلة التى مرت بها منذ مائة عام دول أوربا وأمريكا الشمالية . ويعكس هذا التفاوت الكبير أموراً عديدة من بينها ندرة عالية لقيمة التعليم . ولكن بمضى الوقت وحدوث توسعات فى كل من الاقتصاد والتعليم ارتفع دخل الأفراد فى المستويات الدنيا بسرعة أكبر عن دخل المستويات العليا ويحتمل للدخل فى هذه الطبقة الأخيرة أن ينخفض نتيجة ضرائب الإرث والدخل المتصاعدة

وعلى سبيل المثال ، فإن مدى تفاوت الدخل فى بعض الدول الأفريقية فى وقتنا الحاضر بين ما يحصل عليه العامل العادى وما يحصل عليه موظف مدنى فى قمة الكادر الوظيفى ، أو ما يحصل عليه رجل الأعمال يتراوح فى حدود نسبة ١ : ١٠٠ أو أكثر . ولم يحدث أبداً أن كان التفاوت فى الدخل فى الولايات المتحدة الأمريكية على نفس هذه الصوره التى تحدث فى إفريقية ، وقد وصلت المسافة بين دخل العامل العادى فى المصنع ودخل موظف إدارى كبير إلى ما يقرب

من نسبة ١ : ٥ . وبتحرك مدى الدخل فى دول أوربا الغربية فى هذا الاتجاه أى نحو تضييق المسافة بين الدخول العالية والمنخفضة .

ونلخص صلة كل ما سبق ذكره عن العمالة والبطالة كالآتى: كلما أصبح عدد المتعلمين أكبر فأكبر ، كلما أصبحت الوظائف والمراكز العالية فى العمل أقل بالنسبة لعدد المتعلمين الذين يسعون إلى الحصول على مثل هذه الوظائف . ويحدث بعد ذلك أن يتكيف الأفراد المتعلمون لمثل هذا الموقف بالنزول خطوة بعد خطوة على مقياس تفضيل العمل Job preference حتى يجدوا وظيفة يمكنهم فعلا الحصول عليها ، وهى تقل بطبيعة الحال عن اختيارهم وتفضيلاتهم الأولى . ولا تتم مثل هذه العملية من جانب الأفراد بسماحة أو عن طيب خاطر دائماً عندما يضطرون لتغيير اختيارهم . فمثلا ، إذا ماشغلت الوظائف المدنية المفضلة للأفراد جميعها ، فيمكن لهم أن يتجهوا مثلا إلى التدريس ، وبالتالى يبدأ التعليم فى الحصول على نوعية أفضل من القوى العاملة . وكما حدث أخيراً فى اليابان على سبيل المثال ، نجد أن خريجى المدرسة الثانوية اضطروا إلى الاشتغال بأعمال يدوية والعمل فى المصانع وتغلبوا بذلك على إحجامهم ونفورهم السابق من الأشتغال بالأعمال اليدوية . ومن ناحية أخرى فقد أصبحوا بفضل تعليمهم عمالا أكثر إنتاجية فى المصانع . وكلما زاد الإنتاج كلما ارتفعت أجورهم وهكذا تتحرك فئات الدخل المنخفض من أسفل الشكل الهرمى للدخل تجاه مستويات أعلا .

ولعل العامل الأساسى فى عملية التكيف والملاءمة للأعمال التى يقومون بها ، هى أن هذه الأعمال قد طرأ عليها تطور ، وقد تسمى بنفس أسمائها السابقة ولكنها لم تعد هى نفس الأعمال ، لأنها تشغل الآن بأفراد أفضل تعليما ويمكنهم أن يطوروا هذه الأعمال وأن يحققوا دخلا منها يكفل لهم حياة أفضل . ونذكر فى هذا الصدد أن عملية التغيير هذه فى الدول الصناعية الآن ، لم تكن بالعمل

المين الممهد الخالى من الصعاب والأضرار . فقد كان هناك على طول الطريق ضربات قاسية ومقدار ليس بالقليل من التعاسة الإنسانية. وإننا نأمل أن تكون رحلة التغيير بالنسبة للدول النامية اليوم أكثر تمهيداً وسرعة . ولكن من السذاجة ألا نتوقع المتاعب والمشكلات ، ولعل من أسوئها مشكلة البطالة سواء بين المتعلمين أو غير المتعلمين .

وينبغى أن يكون واضحا أن مشكلة البطالة ليست وليدة برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى العالم ، كما أنها ليست نتيجة للتوسع السريع فى التعليم. ذلك لأن كل ما فعلته برامج التنمية الاجتماعية والتوسع فى التعليم هى أن جعلت صورة هذه المشكلة القديمة أعلى صوتا وأكثر دويا. إن البطالة الكبيرة غير المنظورة والعمالة الجزئية على وجه الأخص كانت دائما خلال التاريخ هى العلامات المميزة للمجتمعات الجامدة التقليدية . وهذه المشكلة اللعينة أصبحت اليوم فى مركز اهتمامنا الشعورى ، فلقد أصبحت مشكلة البطالة من الأمور التى تهم الرأى العام. وأصبح من الممكن توفير إحصائيات أفضل رغم أنها لا تزال غير دقيقة تماما ، وأصبح لهذه الأحصائيات أهميتها فى قيام الحكومات وعدم استقرارها فى الحكم ، وعلى الأخص إذا ما تجمع عدد كبير من المتعطلين المتعلمين فى المدن ، لأن هؤلاء عادة لا يعانون الآثار المترتبة على البطالة فى صمت وهدوء، أو مختبئين عن الرؤية . وإلى هذا الحد من مناقشتنا لهذا الموضوع يمكن القول بأن التعليم قد أسهم فى رفع مستوى بروز المشكلة ولم يؤثر فى مستواها الكلى .

ورغم ذلك فإن هذه المشكلة قد أصبحت أكثر سوءا ويرجع ذلك إلى الحقائق الهامة الثلاث الآتية :

١ — وأولى هذه الحقائق تجبرنا على أن نعدل ما سبق ذكره من أن برامج التنمية الاقتصادية لا ينشأ بسببها مشكلة البطالة لأنها موجودة قبل هذه البرامج ، ورغم ما قد يبدو من تناقض فإن الحقيقة هى أن عصرية المجتمعات تتجه إلى إيجاد

البطالة أكثر من إيجادها فرصا للعمل . ويرجع ذلك بالمعنى الاقتصادى إلى أن العصرية تعنى زيادة إنتاجية الإنسان وتحقيق عمل أكبر وإنتاج أكثر فى ساعات عمل أقل وبجهد أقل . وإذا ما ترجمنا ذلك إلى عبارات عملية فإنه يعنى أن أية زيادة معينة ولتكن مثلا ١٠ ٪ فى الإنتاج القومى يمكن أن تحقق نقصا فى الزيادة فى العمالة إذا جاءت الزيادة فى الإنتاج القومى الكلى GNP من قطاع الصناعة الذى ترتفع فيه إنتاجية العمل بسرعة كبيرة . وفى الحقيقة قد يرتفع الإنتاج القومى الكلى فى المراحل الأولى للتنمية ، بينما ينخفض عدد العاملين الذين يؤجرون للقيام بهذا العمل Paid employment . وهذا فعلا ما حدث فى كل من تنزانيا وكينيا فى السنوات الحديثة ، ونأمل أن تكون الدولتان الآن قد تخطيتا هذه المواقف الصعبة .

٢ — والحقيقة الثانية هى أن مشكلة البطالة سوف تزداد فى حجمها إذا ما وقعت دولة معينة فى قبضة مشكلة الزيادة السريعة غير العادية فى سكانها فى نفس الوقت الذى تقوم فيه بالتعديلات والإجراءات الأولية المضنية لعملية التحول إلى العصرية . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن القوة العاملة فيها تنمو بدرجة أسرع عن قدرة اقتصادها على استيعاب عمال وموظفين جدد .

وإذا أضفنا إلى قمة هذه المشكلات الزيادة الكبيرة من المتعلمين الذين يدفع بها التعليم كل عام إلى سوق العمل . فسوف نجد أعدادا كبيرة منهم لا تجد لنفسها فرص العمل . وقد يبدو لنا الموقف حينئذ ولو من ناحية الشكل على الأقل ، كما لو أن الدولة قد توسعت فى التعليم أكثر من اللازم . ويتضح لنا مدى سخف وعدم صحة مثل هذه النتيجة إذا ما أخذنا فى الاعتبار احتمال أن أعدادا كبيرة من السكان مازالت تعانى من الأمية ، وأن غالبية الأطفال فى سن التعليم الابتدائى مازالوا خارج المدرسة .

٣ — وأما الحقيقة الثالثة فتشير مباشرة إلى عامل رئيسى يمكن أن نجده فى كل مكان وراء مشاكل العمالة والقوى العاملة . ولأسباب تاريخية متعددة

وغير سارة نجد أن بناء وهيكل العمل فى كثير من الدول النامية ، « وميكانيزمات » سوق العمل فيها ، وكوادر الأجور والمرتبات ، وتوزيع القوى العاملة المتعلمة كلها تظهر تناقضا خطيرا مع احتياجات الدولة الضرورية لتحقيق أقصى نمو اقتصادى . ويوجد فى معظم الدول النامية على وجه الأخص عدم ملاءمة بدرجة كبيرة جدا بين القوى العاملة التى يحتاج إليها فعلا النمو الاقتصادى وبين القوى العاملة المطلوبة فى السوق . كذلك فهناك أيضا عدم ملاءمة كبيرة بين الكيفية التى ينبغى أن يستخدم بها الاقتصاد ما يتوفر له من القوى العاملة المتعلمة ، وبين واقع استخدامه لها .

ويرجع هذا التفاوت الخطير والمكلف إلى أسباب رئيسية تشمل :

(ا) الأجور والمرتبات غير الملائمة الذى يدفع القوة العاملة القليلة والنادرة فى الاتجاهات الخاطئة . (ب) علاقات جامدة وغير ملائمة بين أنواع معينة من الوظائف وبين المؤهلات التعليمية اللازمة لها (حـ) التحيزات والمفاهيم التقليدية المرتبطة بالمكانة الاجتماعية وعلى الأخص منها ما يتصل بمعارضة الاشتغال بالعمل اليدوى ، والتى تصد الشباب عن الاشتغال فى أعمال تحتاج إليها التنمية للغاية ، وتدفعهم إلى أعمال أقل نسبيا فى إنتاجيتها . (ى) الأخذ بمفهوم تقليدى للحكومة كمراقب أو حارس بدلا من الأخذ بمفهوم التنشيط العلمى Activist concept الذى نحتاجه فى التنمية ودفع عجلتها . وهذا المفهوم التقليدى يؤدى إلى تضخم فى منشآت ومؤسسات الخدمة المدنية ، ويقيد ويجمد كفايات من الأفراد فى الأعمال الكتابية فى الوقت الذى ينبغى فك قيدهم من هذه الأعمال للقيام بأعمال لها دورها الإيجابى فى التنمية

وإذا كانت العبارات السابقة مناسبة ومقبولة ، فما هى نتائجها بالنسبة للتعليم ؟ إن إحدى هذه النتائج على سبيل المثال ، أن البطالة بين المهندسين ليست بالضرورة دلالة على أن نظام التعليم قد أنتج منهم عددا أكبر من الحاجة . فمن المحتمل أن

تكون مثل هذه الظاهرة بالنسبة لعدد من الدول مؤشرا على أن الاقتصاد والحكومة لا يتوفر لديهما الخبرة الكافية لكيفية استخدام المهندسين أو غيرهم من المتخصصين فى مجالات الزراعة ، وهندسة البناء والتنفيذ ، وفى مجال الصحة العامة على أفضل نحو فى التنمية القومية . والاحتمالات هى أن كثيرا من هؤلاء المتخصصين الذين قد أحسن إعدادهم وتدريبهم الفنى يجلسون إلى مكاتب ويقومون بأعمال إدارية ، بدلا من تشييد الطرق وبناء المدارس وإنتاج الطعام بوفرة ، وتحسين الصحة العامة فى المجتمع . وكذلك نجد أن الرواتب المخصصة للوظائف الإدارية أكبر كثيراً إذا ما قورنت بالرواتب المنخفضة المخصصة للأشغال العملية .

والسؤال إذن هو هل يعمل مخططو التعليم إزاء مثل هذه الظروف على تقليل حجم الطلاب الذين يدرسون الهندسة ؟ أم أنهم يخططون لبرنامج إعداد المهندسين وفق الحاجات الحقيقية للدولة من هذا التخصص ويعملون على توفير عدد أكبر منهم ؟ لا توجد فى الحقيقة إجابة سهلة على مثل هذه الأسئلة . فقد تكون تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة خاطئة كميا بالنسبة لسوق العمل ، وفى بعض الحالات قد تعكس احتياجاته ومع ذلك فإن تقليل المخرج التعليمى ، أى تقليل عدد الخريجين لمجرد أن الاقتصاد ونظام الإدارة العامة فى المجتمع لا يتلاءمان ويتناغمان مع التنمية القومية ، يبدو أسلوبا غريبا فى تنشيط ودفع عجلة التنمية القومية . وفى النهاية نقول أن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة ينبغى أن تترك لهؤلاء الذين يقفون وسط مسرح الأحداث وهم أكثر قدرة على الحكم السليم فى ضوء كافة الظروف والعوامل . ولكن ثمة أمر يجب أن نوضحه ، وهو أن المسئولين من رجال التربية والتعليم يهمهم للغاية أن يروا أن المسائل غير التربوية المعوقة للتنمية قد حظيت بالاهتمام الكافى ، رغم أن مثل هذه المسائل تقع خارج نطاق اختصاصاتهم التربوية والتعليمية .

ومع ذلك فإن كل ماسبق لا يعفى النظام التعليمى من مسئولية ارتباطه بالاقتصاد وبرامج التنمية حتى ولو كانت غير جيدة تماماً ، وأن أى نظام للتعليم يعزل نفسه عن بيئته الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية فيها ، ويدور حول نفسه وينتج أى « خليط » من المتعلمين كيفما اتفق ودون تخطيط هادف ، لا شك أنه نظام غير قادر على تحمل مسئولية دوره فى التنمية ومحكوم عليه بالفشل . وقد يستطيع نظام تعليمى معين أن ينتج أعداداً كبيرة من المهندسين ، وأعداداً كبيرة من المتخصصين فى مجالات مختلفة وذلك بتكلفة مرتفعة للغاية بالنسبة لكل متعلم ، وفى مثل هذه الحالة سوف يكون ذلك على حساب أشكال أخرى من التعليم وانزال الضرر بالتنمية القومية .

ولا توجد حلول عامة لمشكلة التعليم والبطالة فى الدول النامية ، وهذه الحلول يمكن التوصل إليها فى ضوء الظروف الخاصة بكل دولة . وفى أحسن الحالات ، فإن المشكلة سوف تظل مزعجة للغاية لعدة سنوات مقبلة ، وهذه إحدى الصعوبات التى لا مفر منها للدول التى تأخذ طريقها نحو العصرية . غير أن المشكلة يمكن أن تقل حدة عما هى عليه الآن إذا ما تفهمنا جيداً طبيعتها . وإذا ما تجنب المسئولون عن تخطيط التعليم والمشاركين فى هـذا العمل إتخاذ قرار بتضييق التعليم نتيجة الذعر لوجود بطالة بين عدد من المتعلمين الذين أنتجهم التعليم ، فمثل هذا القرار سرعان ما يتبين جسامة خطئه فى ضوء الإدراك السليم للمشكلة فيما بعد .

وإذا كنا قد أوجزنا فى تناول هذه المشكلة فى الدول الصناعية المتقدمة ، فليس ذلك لأنها لا تواجه مشكلة البطالة بين المتعلمين ، وإنما لأنه يتوافر لديها من الوسائل ما يمكنها من التغلب عليها على نحو أفضل . فالاقتصاد فى هذه الدول أكبر وأكثر تنوعا وأكثر مرونة وهى أيضاً أقل انزعاجا — نسبيا — حول الملاءمة بين احتياجاتها والقوى العاملة ، ويعزى ذلك جزئيا إلى أن أسواق العمل فيها تعكس إلى حد كبير هذه الاحتياجات . بل وأكثر من ذلك فهناك مرونة

وقابلية أكبر للانتقال والتحويل فى قوتها العاملة . كذلك فإن النظم التعليمية فى هذه الدول تعمل على تطوير ذاتها ورفع كفاءتها ، وهى الآن أكثر انتباها وتيقظا عن ذى قبل فى ملاحظة التغيرات والتطورات التى تنشأ فى نمط العمل وأنواع العمل الجديدة التى تدعو إلى تأهيل وإعداد تربوى يختلف تماما عما تقوم به حاليا . وفى مقدمة ما تقوم به هذه النظم التعليمية وتهتم به لتقليل مشكلة الملاءمة بين التعليم وحاجات العمل ، التركيز على إعداد أفراد يتوافر لديهم كفاية التعليم والتدريب والقدرة على الملاءمة المستمرة ، والدافعية العالية لاستمرار التعلم والنمو . وهذا يوصلنا إلى مناقشة أخرى حول موضوع الاتجاهات والتغير الاجتماعى ، وسوف نتناوله فيما يلى قبل أن نتحدث عن النظام التعليمى من داخله .

الاتجاهات والتغير الاجتماعى

الاتجاهات وتأثيرها على تفضيل أنواع معينة من التعليم والمهن .

تعتبر الاتجاهات من الأمور المحيرة التى تؤثر بصورة غير واضحة تحت سطح الكثير من النقاط التى تتناولها فى هذا الكتاب ، وهى فى بعض الأحيان تشق طريقها وتظهر بوضوح على السطح . ورغم أن هناك عوامل وأسباب كثيرة ينبغى أن تختبر فى سياق العلاقه بين التعليم والتنمية القومية ، فإن المرء ليجد أن الاتجاهات ، وتأثيرها العاجل أو الآجل ، سبب رئيسى وراء الأسباب الأخرى ، بل ووراء ما يمكن أن يحدث وما لا يحدث . وهذا يدعو إلى أن نبحث فى شىء من التفصيل موضوع الاتجاهات .

ونحن إذ نتناول هذا الموضوع ندرك التحذير القديم القائل بأن الشىء ينبغى ألا نفرض عليه درجة من الدقة أكبر مما تسمح به طبيعته. فقد تنحرف أو تتشوه صورة معينة من الواقع عندما نتناول أشياء غير دقيقة بطبيعتها كما لو كانت أشياء قد قيست وتم تقديرها بدقة . ولما كان هذا التحذير ينطبق تماما على موضوع الاتجاهات الإنسانية فإن ما نذكره فيما يلى عن هذا الموضوع ينبغى أن ينظر إليه أساساً على أنه فرض أو حل ممكن وأن صحته تحتاج إلى دليل وإثبات ، إلا إذا كان هناك فعلا من الأدلة ما يمكن ذكره لتأييد ما يقال من ادعاءات .

وأول سؤال نطرحه هنا هو كيف يختار التلميذ حقا نوع التعليم الذى يرغب فى متابعته إذا توافرت له حرية الاختيار ؟ والفرض الذى نضعه هنا هو أن التلميذ يتأثر للغاية أثناء عملية الاختيار بالأشياء التى يرى أن لها أعظم الأثر بالنسبة لمستقبله الاقتصادى والاجتماعى . وينظر التلميذ فى شمول إلى هذا المستقبل فى

ضوء ما يتوافر من الحقائق ، وما يجري على ألسنة الناس ، وأنواع تحاملهم أو تحيزهم ، وما يقدمونه له من نصح . وهو يقدر على مقياس التفضيل المهنى — سواء كان هذا التقدير صحيحا أم خاطئا — أنواع الفرص المتوافرة له للحصول على نوع من العمل يقابل تفضيله الأول . والتلميذ يجعل من هذه التفضيلات بعد ذلك الأساس الذى يختار وفقا له نوع تعليمه وبرنامجه .

وإذا كان هذا الفرض صحيحا فثمة سؤال آخر نطرحه وهو : ما الذى يمكن أن يفعله النظام التعليمى لكى يعدل من اتجاهات التلميذ وتفضيلاته ويجعلها أكثر ملاءمة مع حقيقة ما يطمح إليه من عمل ، ومع حاجات التنمية القومية فى نفس الوقت ؟

وهناك قدر كبير وفعال من الأدلة المتصلة بهذا السؤال وإجابته يمكن أن نحصل عليها من مصادر ومناطق مختلفة ولكن الدليل الأكثر ثباتا هو ما نستخلصه من الاختيارات المهنية التى يبديها فعلا التلاميذ أنفسهم .

ويبدو أن عددا كبيرا من الطلبة من ذوى القدرات العالية فى الدول الأوربية يفضلون أنواع المهن التى يؤهل لها النوع العام من التعليم الثانوى والتعليم العالى فى مجالات الدراسات الإنسانية ، بينما يعزفون عن اختيار المهن التى تتطلب دراسات فى مجالات العلوم والرياضيات . وهذا القول لا يقلل من أهمية عاملين عادة ما نغفلهما ولا نعطى لهما الاهتمام الكافى . وأول هذين العاملين أن اتجاهات التلاميذ نحو الدراسات التى تعتمد على العلوم والرياضيات يمكن أن تتحكم فيها استعداداتهم الطبيعية ، ذلك لأن الموهبة الملائمة لنوع معين من التعبير الإنسانى لا تلائم كل أنواع التعبير . وأما العامل الثانى فهو أن التلاميذ الذين يمكن أن يتوافر لديهم الاستعدادات الطبيعية للدراسات التى تعتمد على العلوم والرياضيات

قد يكون من سوء حظهم أنهم درسوا هذه المواد على أيدى معلمين غير أكفاء وبالتالى فإنهم لم يجدوا من مثل هؤلاء المعلمين ترغيبا وتشجيعاً لاختيار مثل هذه الدراسات فى مراحل تعليمهم التالية .

وحتى إذا ما أخذنا فى الاعتبار هذين العاملين ، فإنه يتبقى لدينا ظاهرة محيرة تستحق البحث ، وهى أن التلاميذ الممتازين أكاديميا — وهم لأسباب سوف نذكرها بعد ذلك عادة ما يجيئون من قطاعات المجتمع المتعلمة والموسرة — يبدو لديهم كمجموعة تحيزا ضد الدراسات العلمية والرياضية . ولا يعنى ذلك بطبيعة الحال ولو بطريقة غير مباشرة أن مجال دراسة العلوم والرياضيات بأكمله مصيره نتيجة لمثل هذا الاتجاه إلى تلاميذ من مستويات اقتصادية واجتماعية أقل . فلا شك أن القدرة العقلية بصرف النظر عن المستوى الاقتصادى — الاجتماعى لها أهميتها ، فهى تتداخل مع عوامل أخرى ، ويمكن تشبيه هذا التداخل بأشعة الضوء المتقاطعة والمتداخلة التى تظهر فى صورة فوتوغرافية أخذت أثناء الليل لحركة السيارات فى المدنية . ومع ذلك تبقى ملاحظاتنا قائمة وهى أن أغلبية كبيرة من التلاميذ من قطاعات المجتمع القادرة اقتصاديا أو ماديا ، ومن ذوى القدرات العقلية التى تؤهلهم للدراسة والتعلم ، يختارون على وجه العموم فى تعليمهم الثانوى والعالى نوعا أو آخر من الدراسات الإنسانية . ويحتمل أن يكون هذا الاختيار مرتبطا بأنواع الوظائف التى يفضلونها وهذا لا يوضح فى شمول الصعوبات التى تصادفها سلطات التعليم فى أوربا عندما توجه نسبة كبيرة من التلاميذ نحو مجالات الدراسات العلمية والتكنولوجية لكى تحقق توازنا أفضل بين أنواع التعليم . ولكن يبدو أن مثل هذا الاختيار يوضح على الأقل جزءا من الصعوبات التى تواجههم .

ولقد سبق ذكر الصعوبات التى يواجهها التعليم فى كل من فرنسا وانجلترا فى محاولته تغذية وزيادة أعداد التلاميذ فى مجالات العلوم والتكنولوجيا .

ويمكن أن نضيف إليها صعوبات مماثلة قابلتها ولا تزال تقابلها السويد فى عملية توجيه أعداد أكبر من التلاميذ من ذوى الاستعدادات العلمية والرياضية إلى دراسات فى مجالات العلوم والرياضيات ، بدلا من اختيارهم للفروع النظرية التى تقوم على الدراسات الإنسانية إلى حد كبير . ويقول التقرير السويدى :

من الاتجاهات التى تلفت النظر زيادة عدد التلاميذ الراغبين فى الالتحاق بالفروع النظرية للصف التاسع (9f, 9h, 9t, 9m, and 9s) . وتؤدى هذه الفروع الخمس إلى التعليم الثانوى النظرى فى «الجنازيوم» Gymnasium و«الفاكسكولا» Fackskola . وتدل الاحصائيات على أن أكثر من ٧٠٪ من مجموع التلاميذ يختارون هذه الفروع النظرية . وقد وصلت نسبتهم فى عام ١٩٦٤ إلى ٧٤٪ ، وفى عام ١٩٦٥ إلى ٧٨٪ وذلك مقابل ٥٤٪ فى عام ١٩٦٠ . ويحتمل لمثل هذا الاتجاه أن يستمر فى التزايد مستقبلا[1] .

وهناك شواهد أخرى «إمبريقية» فى حالة الدول النامية تبين تحيزاً قوياً لدى التلاميذ نحو تفضيل الأعمال المكتبية والأعمال داخل المصالح والمؤسسات التى تحتاج إلى أشخاص من ذوى « الياقات البيضاء » . ويرجع ذلك إلى وجود اتجاه تقليدى قد نشأ فى هذه الدول يربط بين العمل اليدوى سواء فى الحقل أو فى المصنع وبين المكانة الاجتماعية المنخفضة . وفضلا عن ذلك فإن هناك بعض الأدلة التى تبين أن المدارس والمعلمين بدلا من محاولتهم تغيير هذه الاتجاهات يميلون إلى تعزيزها وقد كشفت الدراسة التى قام بها « مارشال ولف » عن نتيجة مماثلة وانتهى من دراسته إلى أن النمو السريع فى التعليم الثانوى فى أمريكا اللاتينية فى الخمسينات كان غير مخطط له بالمرة ، ويفتقر إلى نظرة تهدف إلى تحقيق حاجات النمو لهذه المنطقة ، وأنه لم يفعل إلا القليل لتوفير الفرص المتكافئة فى التعليم وهو يقول : " أن الطبقة المتوسطة الحضرية ضغطت بنجاح للحصول على

(1) OECD, Educational Policy and Planning. Sweden, op. cit., p. 101.

نوع من التعليم الثانوى الذى يؤدى بهم إلى الالتحاق بالجامعة وإلى الصعود فى السلم الاجتماعى ، أو على الأقل للحصول على شهادة تيسر لهم الحصول على وظائف فى الحكومة أو فى المؤسسات الخاصة التى يعمل بها ذوو الياقات البيضاء[1].

ويوضح هذا الموقف توضيحا جيداً أحد المدرسين فى مدارس القرى الهندية عندما قال لتلاميذه : أن التعليم هو وحده الذى يجعل منا رجالا ، ولا يمكن الجمع بين التعليم وفلاحة الأرض وزراعتها ، وينبغى أن يظلا منفصلين . إذ كيف يستطيع صبى يذهب إلى المدرسة أن يقوم بالعمل الشاق الذى تتطلبه الفلاحة والزراعة[2] ؟

وحتى فى بعض الحالات التى تحاول فيها السلطات إعادة توجيه نظمها التعليمية نحو تحقيق أهداف التنمية القومية ، فإن جهودها يمكن أن تعطل نتيجة انتشار الاتجاهات والقيم المعارضة فى مجتمعاتها والمثال على ذلك من بورما . فقد أورد « ناش » Nash ملاحظات فى هذا الشأن فى كتابه : الطريق الذهبى إلى العصرية وحياة الريف فى بورما المعاصرة ونلخصها كما يلى :

يؤكد رجال التخطيط التعليمى فى بورما أن التعليم هو أحد الوسائل التى بواسطتها يتحول المجتمع فى بورما من مجتمع منتج للمواد الخام إلى مجتمع صناعى متعدد الاقتصاد إلى حد ما ، وبواسطته أيضا تتحول بورما إلى دولة عصرية اشتراكية ديمقراطية قوامها المواطن المتعلم القادر على حمل المسئولية .

ولكن أهل القرى فى بورما ينظرون إلى هذه المسألة بطريقة مختلفة فهم يرون أن التعليم ينبغى أن يؤدى إلى نجاح اقتصادى . فالصبى القروى الذى يصل فى تعليمه إلى ما بعد المستوى الرابع يريد أن يكون إما كاتبا أو معلما

---

(1) Marshall Wolfe, "Social and Political Problems of Educational Planning in Latin Americas," Problems and Strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America (Paris : Unesco/IIEP, 1965, p. 22.

(2) K. Nair and G. Mydral, Blossoms in the Dust : The Human Element in Indian Development (London : Duckworth, 1961).

أو موظفاً فى الخدمة المدنية . وينبغى أيضا على التعليم أن يهذب الثقافة العامة وينميها لأنها وسيلة الإنسان فى تحقيق الفضيلة والاحترام ، كما ينبغى أن يكون التعليم قيمة روحية (١) .

ويشعر المرء بطبيعته بالتعاطف مع هؤلاء الذين يعيشون فى الدول النامية وينظرون إلى التعليم كطريقة للخلاص من المكانة الاجتماعية المنخفضة للعمل اليدوى . ولكن لسوء الحظ هناك جانب آخر لهذه المسألة ، ذلك لأن الطريق الوحيد لنمو الأمم وتقدمها إنما هو العمل الشاق الذى يتطلب فى معظم الحالات أن يعمل الأفراد وأن تتسخ أيديهم وهم يمارسون أنواع العمل فى الحقول والمصانع . وتضم هذه الفئة العاملة ، الكثير من المتعلمين تعليما عاليا ، كما هو الحال بالنسبة للمهندسين المعماريين والزراعيين وغيرهم . وبطبيعة الحال تحتاج المجتمعات فى نفس الوقت إلى أشخاص يجلسون إلى مكاتبهم وتتوفر لهم كفاية الخبرة والقدرة على القيام بأدوار إدارية لازمة ولا يمكن الإستغناء عنها . ولكن المشكلة الهامة هى كالآتى : إذا كان التعليم ونظامه يعمل ببساطة على إبعاد الفئات الممتازة عقليا عن المجالات التى تتطلب العمل اليدوى ويضعهم خلف مكاتبهم فى أعداد كبيرة داخل المصالح والمؤسسات ، وإذا كان هذا النوع من العمالة هو هدف أغلبية كبيرة ممن أتموا تعليمهم الثانوى والجامعى ، فكيف يمكن إذن للتعليم أن يعجل من النمو الإقتصادى وأن يحقق عائداً أو مردوداً عاليا وفعالا لما استثمر فيه من إمكانات بشرية ومادية .

إن الأجهزة الحكومية فى كثير من الدول النامية تكتظ بأعداد كبيرة من الاخصائيين الذين تحتاج إليهم هذه الدول فى دفع حركة نموها الإقتصادى . وبينما تقرر دراسات القوى العاملة وتحذر من وجود نقص فى مجالاتهم التخصصية ، نجد أن هؤلاء الاخصائيين يقومون بأعمال إدارية إلى حد كبير . ويوضح هذه الحقيقة المؤثرة الملاحظة التالية :

(1) M. Nash, The Golden Road to Modernity: Village Life in Contemporary Burma (New York: John Wiley and Sons, 1965).

من بين ٢٦٠٠ عالم زراعى فى الهند ، نجد ٩٠ ٪ منهم يعملون فى القطاع الحكومى العام وعلى الأخص فى مكاتب وزارة الزراعة ، بينما يكاد يترك الإنتاج الزراعى فى الدولة كلية فى أيدى القطاع الخاص من الزراع . إن نسبة من هؤلاء العلماء تكاد تصل إلى ١ ٪ هى التى تعمل فى الزراعة وإدارة المزارع ، ونسبة أقل من ٣ ٪ تعمل فى مجالات يمكن أن تطبق فيها المعرفة العلمية الزراعية تطبيقا مباشراً .[١]

وهناك بعض الدراسات التى تعطى لهذه الخبرة الهندية المحدودة بعدا أشمل وأكثر إتساعا . ومن هذه الدراسات تلك التى قام بها « فيليب فوستر » F. Foster فى كل من غانا وساحل العاج عن المطامح والتفضيلات المهنية للتلاميذ ، ودراسة رسمية فى الفيلبين عن اتجاهات التلاميذ نحو العمل اليدوى . وتميل جميع هذه الدراسات إلى تأكيد الاتجاهات الشائعة التى تنظر إلى التعليم كطريق يسلكه هؤلاء الأفراد الذين يرغبون فى النهاية فى الحصول على وظائف الياقات البيضاء White-Collar Jobs .

ولا يعنى إبراز هذه الاتجاهات التقليل من أهميتها أو الاستهزاء بها ، وذلك لأنه من المهم للغاية أن تتفهمها النظم التعليمية جيدا حتى تستطيع أن تواجهها على نحو أكثر فعالية . والسؤال الذى نطرحه هنا هو : ما الذى يمكن أن يقوم به التعليم فعلا لمواجهة مثل هذه الاتجاهات ؟ تجد النظم التعليمية صعوبة بالغة ، حتى فى ظل أفضل الظروف المواتية ، فى أن تغرس فى تلاميذها مجموعة الاتجاهات والدوافع والتفضيلات التى تساعد على تحقيق النمو القومى فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية ويرجع السبب فى ذلك إلى أن مثل هذا الاجراء يتعارض مع قوى مؤثرة أخرى كثيرة فى محيط الأسرة والبيئة الاجتماعية ، وهى قوى كثيرا ما تدفع الأفراد

(1) Unesco Research Center on Social and Economic Development in Southern Asia, Sociological Considerations in Educational Planning for Economic Development (New Delhi, 1965), (mimeographed).

فى إتجاهات تتعارض مع الأهداف والحاجات القومية . وتزداد هذه الصعوبة فى حالات الدول النامية إذ لا يستطيع التعليم فيها فى فترة وجيزة أن يعكس ويعدل الاتجاهات المعوجة التى شكلتها قرون عديدة من التقاليد . ويصدق هذا على وجه الأخص فى المدارس التى يعمل فيها معلمون مازالت إتجاهاتهم متأثرة بهذه التقاليد القديمة .

وإذا كان من الصعب أن نتوقع من المدارس أن تقوم بالقضاء على الاتجاهات التى لا تساعد على التنمية القومية، فإننا نتوقع منها على الأقل ، ألا تقويها وتعمقها فى نفوس تلاميذها . ولو أخذنا ذلك كنقطة بداية ، ورغم أنها بداية سلبية ، فقد تستطيع المدارس بمرور الوقت أن تأخذ خطوات أكثر إيجابية . ويمكن للمدارس فعلا أن تعدل اتجاهات الأجيال الناشئة وأن توجهها نحو العصرية والتقدم وذلك من خلال عوامل متعددة مساعدة . وهذه العوامل تشمل برامج أفضل لإعداد المعلمين ، ونظما أكثر فعالية للتوجيه المهنى واستراتيجية لتعليم البنات باعتبارهن أمهات الجيل القادم اللاتى سوف يشرفن على تربية أفراده، كما تشمل أيضا زيادة فرص العمل وتنويعه . ولكن المدارس وحدها لا يمكن أن تقوم بالعمل كله ، وهى تحتاج ولا شك إلى جهود قوية موازية لجهودها من جانب الأفراد والمؤسسات الأخرى فى المجتمع .

إن التلاميذ لا يولدون مزودين بتفضيلات لأنواع معينة من التعليم أو العمل، كما أن التلاميذ من ذوى الاستعدادات العقلية العالية لا يستطيعون مغالبة التحيزات التقليدية التى تؤدى بهم إلى اختيار نوع معين من التعليم أو العمل . وعلى العكس من ذلك ، كلما ازداد ذكاء التلاميذ كلما استطاعوا أن يدركوا على نحو أسرع أين يضع المجتمع إثابته اقتصاديا واجتماعيا وأين يمنعها . فإذا وزع المجتمع هذه الإثابة على نحو غير مناسب فى ضوء ما هو أفضل للتنمية القومية ، وإذا ما أبقى على الأنماط القديمة للحوافز والعمل والشهرة أو المكانة ، فى الوقت الذى يتطلب فيه الموقف الجديد تغيير هذه الأنماط القديمة ، عندئذ لا يمكن لنا أن نتوقع من الشباب أن

يختاروا ويتبعوا ما يراه واضعو الخطط على الورق أو ما ينصح به بعض المدرسين المثاليين ، وذلك لأن ما يفضله سوق العمل يكون أكثر اقناعا لهؤلاء الشباب وتأثيرا فيهم .

ولا يستطيع نظام تعليمى فى مجتمع معين يمر بمرحلة انتقال أن يوجه تيار التلاميذ نحو مجالات دراسية ومجالات عمل أساسية للتنمية القومية بالسرعة التى يرغب فيها مخططو القوى العاملة ، وبما يتفق مع متطلبات المصلحة القومية ، مالم يقم المجتمع ذاته ومعه قبل كل شىء حكومته بتدعيم هذا التحول بواسطة الحوافز الاقتصادية والاجتماعية . ومالم يتحقق ذلك الدعم فإن المدارس سوف لا تستطيع أن تتقدم كثيرا على الاتجاهات السائدة بين الجماهير فى هذه المسألة ، بل ولا تستطيع أن تشجع تلاميذها عن وعى لكى يتقدموا على ما هو سائد من اتجاهات بين الناس تقدما كبيراً جدا .

وإن الدليل على ذلك نجده فى عدد من الدول النامية كما فى الهند مثلا ، حيث بذلت هذه الدول جهودا حقيقية لإضفاء شهرة جديدة على مهن عملية وفنية ، وحيث كان لهذه الجهود انعكاس واضح على نظام الأجور . وفى مثل هذه الحالات لم تجد هذه الدول صعوبات كبيرة فى اجتذاب أفضل التلاميذ لمثل هذه المهن وفى هذه الناحية بالذات ، قد تكون بعض الدول النامية أكثر تقدما على بعض الدول الصناعية . وبينما يحدث ذلك على مستوى الاخصائيين فإننا نجد ولسوء الحظ أنه فى بعض هذه الدول النامية لم تتخذ خطوات علاجية مماثلة فى نظام الأجور والمكافآت والمكانة بالنسبة للأشخاص الذين يعملون فى المهن الفنية المساعدة . وهى ولا شك أساسية لزيادة إنتاجية عمل من يساعدونهم من الاخصائيين الفنيين . وهذا يوضح حالة العرض غير المتوازن بين المهندسين والفنيين المساعدين التى أشرنا إليها .

وإن المرء ليشك فى أن الشباب فى معظم هذه المجتمعات التقليدية — إن لم يكن فيها جميعها — سوف يتخلى بسرعة عن اتجاهات عدم الاهتمام بالعمل اليدوى

بمجرد أن يجعل المجتمع لهذا العمل أهميته ومكانته . وقد يؤدى عكس العلاقة بين أجور العمل اليدوى الماهر وأدنى مستوى عمل مكتبي من أعمال ذوى الياقات البيضاء إلى إحداث نتائج وتحسينات ملحوظة ، وبيسر هذا عمل التعليم فى تغيير الاتجاهات نحو العمل اليدوى تيسيرا بالغا .

وعلى أية حال فإنه يبدو أن التعليم والمجتمع سوف يستمران فى حالة من الأخذ والرد بصدد مسألة الاتجاهات وتغييرها وذلك لفترة طويلة قادمة وإنه لمن المأمول فيه أن يتمخض عن هذا التفاعل وعلى نحو تدريجى أنواع التغيرات الاجتماعية والتنمية الاقتصادية التى تتطلبها الأهداف الحاضرة . ولكن هناك شىء واحد لا يمكن إغفاله وهو أن أى نظام تعليمى وتلاميذه لا يمكن أن يطلب منهم القيام بعمل معين لتدعيم أهداف معلنة ولم يتهيأ المجتمع بعد لهذا العمل ، ولم تدعمه بعد الحكومة بأنواع متدرجة من الحوافز والمكافأة . ومن ناحية أخرى ، يمكن أن نطلب من نظام التعليم كحد أدنى ، أن يكف عن تقوية أو تدعيم الاتجاهات والتفضيلات المهنية المعاكسة أو المضادة للتنمية . وعلى نظام التعليم بالإضافة إلى ذلك أن يتقدم المجتمع خطوة واحدة فى هذا المجال ، وذلك كمحاولة للتعجيل بسير التغير الاجتماعى والنمو الاقتصادى فى الاتجاهات المرغوبة . ولكننا نكرر هنا أن التعليم بذاته لا يمكن أن يأخذ على عاتقه كل عملية إصلاح المجتمع واتجاهاته ونظم الإثابة فيه . ذلك لأن التعليم إلى حد كبير من صنع المجتمع ، وهو بدرجة كبيرة تعبير عنه ، ولذلك فهو لا يستطيع أن يعمل بعيدا عن هذا الإطار .

ورغم ذلك فإن النظام التعليمى يعتبر أيضا ، وفى حدود معينة ، من صنع نفسه وتعبيرا عما يعتقد فيه ويميل إليه ، وسوف يتضح لنا هذا عندما نتكلم عن شئونه الداخلية ، وهذا ما سوف نتناوله فى الفصل التالى .

الفصل الرابع

النظام التعليمى من الداخل

اتساع الأهداف التعليمية :

أما وقد تعرضنا للنظام التعليمى من الخارج أولا من وجهة نظر الطلب الشعبى على التعليم والمدخلات الأساسية فيه ، ثم وبعد ذلك من وجهة النظر المقابلة لها أى المخرجات التعليمية وتأثيرها على المجتمع ، فإننا نصل الآن إلى نقطة تتطلب الدراسة الناقدة ، لما يوجد بين الجانبين السابقين ، أى دراسة الحياة الداخلية للنظام التعليمى .

وتتشكل الحياة الداخلية للنظام التعليمى بدرجة كبيرة على أساس منطقه الداخلى ودينامياته وعاداته . وهو يتأثر أيضا بدرجة كبيرة بالضغوط التى يتعرض لها وبما تفرضه من قيود وتحديات وإذا كان الأمر على هذا النحو فإن هناك ملاحظة معينة عن الموقف البيئى ينبغى أن نوضحها قبل أن نلج الباب إلى داخل النظام التعليمى .

إن النظام التعليمى كما بينا فى بداية هذه الصفحات ليس شيئا جامدا، ذلك أن لديه إمكانية داخلية قوامها المرونة ، ولديه قوة داخلية تمكنه من اختيار استجابة من بين عدة استجابات يواجه بها الضغوط الخارجية أو القوى الداخلية الخلاقة . ويبدو أن التغيرات التى حدثت فى القرن الماضي داخل كثير من النظم التعليمية فى العالم قد تمت نتيجة لتأثير القوى الخارجية أكثر من كونها نتيجة للمبادرة من داخله . وهذه الحقيقة فى حد ذاتها لاتستوجب أن تكون السبب الوحيد للاهتمام بالتعليم . فأى نظام تعليمى يمكن أن يخدم على نحو أفضل ، عن

طريق الجدل الدائر بين عناصره الداخلية وعملائه من الخارج والمشرفين عليه والراغبين فى تحديثه والذين يتمنون له الخير ، بل وعن طريق النقاد الذين يتصدون له بالنقد والتحليل أيضاً . وعندما يحدث سوء توازن بين القوى الداخلية فى أى نظام والقوى الخارجية التى يتعرض لها وتؤثر فيه ، تظهر عليه علامات المرض . وحينما تبدو القوى الداخلية ضعيفة جدا بحيث تعجز عن إحداث تغيرات بذاتها متخذة موقف المبادرة ، تدفع القوى الخارجية النظام التعليمى بعنف على غير إرادته وتتعالى صرخاته ، وتعنف حركاته ، وهذا ما يحدث الآن فى القرن العشرين .

ولما كان العاملون داخل النظام التعليمى يجعلون منه كائنا حيا معقدا ، تغلب عليه النواحى الإنسانية ! بل وتشكله كثير من الأيدى ، فإنه يحسن أن ننظر أولا إلى الأهداف التى وضعتها الأنظمة التعليمية لنفسها ، أو التى وضعتها المجتمعات لتلك النظم . وفى نفس الوقت دعنا نحاول أن نعيد بناء الطريقة التى انبثقت بها الأهداف وتطورت وسط ضجيج السنوات الأخيرة وصخبها .

ومنذ خمسينات هذا القرن ، اتسعت أهداف التربية والتعليم اتساعا ثوريا شأنها شأن الجوانب الأخرى من الصورة التعليمية . عالم من الناس كان فى الماضى جامدا غير متحرك ، ثم أمسك بزمام فكرة محررة هى : أن المعرفة مفتاح لمجموعة كاملة من القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وأن احتكار المعرفة فى عدد قليل من الأيدى معناه حكم الأقلية لحيوات الأغلبية ، وأن أى أناس يرغبون فى أن يكتبوا تاريخهم وأن يتطوروا ، وينموا بطريقتهم ، ينبغى عليهم أن يحطموا الاحتكار الموجود للمعرفة ، كما ينبغى عليهم أن يجعلوا حق الوصول إلى التعليم ملكية عامة لكل فرد . وإذا عممنا هذا فإنه ينبغى أن تمتد الديمقراطية فى التعليم فتتيح لكل فرد حق الوصول إلى مستويات أعلى من التعليم .

وهذه الفكرة بطبيعة الحال ليست جديدة . فقد شاعت وانتشرت فى المجتمع الأمريكى مثلا خلال الثورة الأمريكية عندما كان توماس جيفرسون حاكما لولاية فرجينيا خلال الحرب الأمريكية، إذ احتوت عليها الخطة التى قدمها لمشرعى الولاية لنشر التعليم . وظهرت بعد ذلك بفترة فى المجتمع الروسى ثم فى المجتمع الهندى ، حيث شارك لينين وغاندى على الترتيب جيفرسون فى فكرته ، ولو أنهما اختلفا عنه فى مثلهم العليا وفى كيفية تحقيقها . وتتلخص هذه الفكرة فى أن نشر المعرفة على نطاق واسع جزء أساسى من أى خطة لتحريك أى مجتمع إلى مستويات عليا جديدة .

غير أنه بعد الحرب العالمية الثانية، بدأت الامبراطوريات التجارية القديمة التى قامت من حيث النشأة على دويلات أوربية متحضرة فى التفكك . ونتج عن ذلك أن الأهداف التعليمية ذات الشكل الديمقراطى بدأت تستولى على وعى ما يسمى حديثا بالدول النامية وتستحوذ على اهتمامها — وبتزايد عدد الدول حديثة النشأة ونموها ، ومع تزايد حاجاتها النامية من حيث الوضوح استجابت منظمة اليونسكو إلى هذا الموقف الجديد على نحو شبيه جدا برامى السهام الماهر الذى يصوب سهمه فوق الهدف الذى يريد إصابته بقليل مراعيا تأثير الجاذبية على السهم حتى يصيب الهدف بإحكام . وينبغى أن نشيد بفضل منظمة اليونسكو التى حثت الدول النامية على زيادة نشاطها وتوجيه أنظارها للسعى لتحقيق الأهداف الديمقراطية فى التعليم . وترتب على ذلك ما يوجد الآن من اتفاق عام حول هذه المسألة ، اتفاق تدعمه كل الدول تقريبا على اختلاف مراحل نموها وتباين أنظمتها السياسية والاجتماعية، ومع تنوع خلفياتها الثقافية. فالجميع يوافقون على ماينبغى أن تكون عليه أهداف التعليم من ديمقراطية شاملة تتمثل فى : تعليم ابتدائى عام ، ومحو أمية شامل، وتكافؤ الفرص التعليمية للمرأة ، وزيادة المشاركة فى التعليم الجامعى وتعليم شامل للكبار .

ولكن الأهداف الشاملة المصاغة لا تنفذ نفسها بنفسها . لقد كانت هناك

دائما فجوة كبيرة بين التمنى والعمل على تنفيذه ، وليس من شك فى أن هذه الفجوة سوف تستمر . وإذا ما أردنا أن نتوصل إلى الأهداف الحقيقية لنظام تعليمى معين ، فينبغى أن نتغلغل فيه لنصل إلى ممارساته وأنواع العمل داخله ، وألا نقف عند حد قوانينه وأهدافه الظاهرة . ولا تتطابق هاتان الناحيتان فى حالات كثيرة . وليس معنى هذا أن الأهداف المعلنة كانت ضربا من الخداع ، وإنما هى دليل على ما نحتاجه من وقت طويل لتغيير سير نظام تعليمى معين ، وإعادة توزيع طاقاته فى اتجاهات جديدة ، وتعبئة طاقات جديدة أخرى لتقوم بأعمال جديدة ، وتؤدى الأعمال القديمة على نحو أفضل .

ومن بين ما تتطلبه مجموعة الأهداف التعليمية التى صيغت حديثا كادر من المعلمين قادر على بذل الجهد لتحقيق مثل هذه الأهداف الجديدة وراغب فى هذا العمل . ومع ذلك ، فقد يتوافر لكثير من المعلمين فى نظام تعليمى معين التوجيه والتدريب اللازمين لتحقيق هذا المأرب ، أو قد تتجمد الصياغة الرسمية للأهداف التى صاغتها السلطات المسئولة عن التعليم والتى نتجت عن ضغوط اجتماعية مستقلة . ولقد حدث أكثر من مرة أن حدد قادة التعليم طريقا جديدا لاتباعه ، غير أن التلاميذ والآباء اختاروا السير فى اتجاه مختلف تماما . وهاتان النقطتان تكمنان وراء صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية وهناك صعوبات أخرى ؛ منها أن القائمين على إدارة النظام التعليمى قد يتحمسون فى تعهدهم تحمسا زائدا ، ومع ذلك فإن النظام قد يتمزق من داخله نتيجة للجدل حول العديد من الموضوعات النوعية ، وحيث نجد أن إجابة عن سؤال أو عدد من الأسئلة أو مجموعة من الإجابات المعينة يمكن أن تؤثر فى إمكانية تحقيق أهداف تعليمية متفق عليها . وقد يثور الجدل حول الأولويات والتخطيط والتكاليف والموارد ، والبناء التعليمى والمنهج والكيف وطرق التدريس ، والمبانى والأدوات المدرسية ، وهيئات التدريس والبحث والابتكار ، وأسلوب معاملة التلاميذ ودورهم . ويثار جدل داخلى حقيقى فى معظم الحالات حول الوسائل أكثر مما يثار حول

الأهداف والغايات ، وخلال عملية الجدل هذه وأثناء النقاش يحدث الخلط بين الوسائل والأهداف على نحو خاطئ وضار .

إن ما انتهينا إليه الآن يصف الظروف الفعلية التى تسود داخل النظم التعليمية فى كل مكان . وفضلا عن ذلك ففى كل مكان تقريبا تنقسم النظم التعليمية من الداخل نتيجة لإحياء جدل قديم فى سياق جديد فيما يتصل بحسم المسائل المختلف عليها ، ومن يكون صاحب القول الفصل فى ترتيب سير النظام التعليمي ومضى حركته نحو أهدافه . أ ينبغى أن يترك القول الفصل للمربين على ثقة بهم ، أم ينبغى أن يكون من شأن المجتمع ؟ وإذا ترك للمربين فأيهم يكون الفيصل والحكم ؟ وإذا ترك للمجتمع فلأى من أعضائه ؟ وما الدور الذى ينبغى أن يكون للتلاميذ أنفسهم فى هذا الأمر . وكيف ينبغى أن يمارسوا مثل هذا الحق أو الامتياز ؟

وينبغى على كل أمة تجد بنفسها ما يلائمها من إجابات عن هذه التساؤلات . غير أن الجدل حول ما ينبغى أن تكون عليه الإجابات الذى دار فى بعض الأمم ، كشف عن تصدعات عميقة فى داخل المجتمع أو فى داخل الأسرة التعليمية . فإذا حكمت نخبة ممتازة قليلة العدد مجتمعا طبقيا جامدا، فإنها قد تبجل الأهداف الديمقراطية للتعليم باللسان فقط ، ولكنها قد تضيق فى منح حق التعليم للجماهير العريضة فى مجال الممارسة والتطبيق بشكل ملحوظ . وذلك عن خوف من أن هذا المنح سوف يؤدى بمضى الزمن إلى تقليل سلطتها ونفوذها فى المجتمع أو إلى ضياعها . وعلى العكس من ذلك ، فقد تمضى نخبة ممتازة حاكمة حريصة على التغيير والنمو الاجتماعى بشجاعة متزعمة تيار توسيع الخدمات التعليمية ونشرها بين جماهير الشعب . ومع ذلك فقد ينقسم خبراء التعليم الذين تعتمد عليهم هذه النخبة وتستعين بهم على أنفسهم نتيجة لجدل يدور حول الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف التعليمية ، أو حول أفضل طريقة لبناء

نظام تعليمي جماهيري يثبت جدارته وسلامته إذا ما اختبرت كفاءته وجودته.

ويمكن أن يتضح الأمر إذا ركزنا على مسألة أشرنا إليها من قبل ، ونعني بها ماحدث منذ أن فتح التعليم الثانوي أبوابه لقطاع أكبر وأشمل من الشباب عن ذي قبل ويمثل هذا القطاع تفاوتا عريضاً من الخلفيات الأسرية والقدرات الفطرية ، والدوافع ، والمطامح المهنية . ولقد حدث هذا في وقت مبكر نسبياً في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتي . وفي كلا المكانين نتج عن ذلك بالضرورة تنويع في طبيعة التعليم الثانوي ، ولو أن هذه العملية ماتزال في دور الاتقان . غير أن فتح أبواب التعليم الثانوي بنظمه المختلفة لقطاع عريض من الشباب يعتبر ظاهرة يمتد تاريخها إلى حوالي عشرين عاما مضت بالنسبة لمعظم أنحاء العالم بما فيها معظم دول أوربا الغربية . والنتيجة المترتبة على ذلك هي ما نراه الآن من تصادم بين الحاجات الجديدة وأهداف التعليم الثانوي القائمة من قبل ، والتي فرضت وجودها ودورها في معظم الأقطار إلى درجة استبعاد أي شيء آخر .

وقد كان دور التعليم الثانوي كما لاحظنا من قبل ، وما زال إعداد التلاميذ للالتحاق بالجامعة ، وذلك عن طريق المنهج الكلاسيكي . ويبدو هذا الدور ملائما طالما أن التلاميذ أنفسهم يمثلون أقلية محظية من جموع الشباب في سن هذا التعليم . ولكن هذا الوضع قد تغير بعد أن أصبح التعليم الثانوي ديمقراطيًا - وبعد أن ظهر إصرار جديد على أن أبناء العمال والفلاحين وصغار التجار ينبغي أن تتاح لهم فرص متساوية للالتحاق بهذا الطريق الأكاديمي الذي يؤدي إلى الجامعة ، والذي يحقق المكانة الاجتماعية المرموقة . غير أنه لما كانت نسبة معينة فقط من الشباب في سن هذا التعليم هي التي تستطيع حقيقة أن تلتحق بالجامعة ، فقد أصبح من الضروري أن نوفر لأغلبية الطلاب — الذين يعتبر التعليم

الثانوى بالنسبة لهم نهاية التعليم الرسمى فى الغالب — برامج ترتبط أيضاً بالمكانة الاجتماعية الطيبة .

وهذه الحقيقة تثير جدلا مازال يشتد ، حول أنواع الخبرات التعليمية التى ينبغى أن يزود بها التلاميذ الذين لا يواصلون التعليم الجامعى . أينبغى أن يكون الهدف هو تزويدهم بمهارة تناسب السوق يضاف إليها قدر أكبر من التعليم العام ؟ أم أن من الواجب أن يستمر التعليم العام بحيث يكون هو الموضوع الأساسى ، ويضاف إلية تنمية المهارات اللازمة ليتعلم المهارة بنفسه على نحو مستقل ، وفى نفس الوقت يعتمد على خبرات التشغيل فى المستقبل والتدريب أثناء الخدمة بحيث يكونا مصدرين لاكتساب المهارات المتخصصة . وإذا كان الهدف الأخير هو الذى سيسود وينتشر ، فما نوع التعليم الثانوى الذى ينبغى أن يزود به التلاميذ ؟ أينبغى أن يكون نسخة باهتة من البرنامج المدرسى القديم السابق على الالتحاق بالجامعة ، والذى يعد جمهرة كبيرة من التلاميذ ذات واجهة ثقافية مشتركة ؟ أم أنه ينبغى أن يكون نوعا جديداً من التعليم العام ؟ ومهما يكن المحتوى التعليمى ، فكيف يتأتى لنظام تعليمى أصلح أن ينشر الاحترام والجودة والشهرة على نحو عال بين فروعه المختلفة بحيث ينقسم التلاميذ الذين يتعلمون فيه على نحو حاسم إلى مواطنين من الدرجة الأولى وآخرين من الدرجة الثانية ؟

وحتى فى ظل ظروف ستاتيكية جامدة ، سوف يكون هناك انقسام قاطع فى الرأى بين المربين ، عن كيفية التعبير تعبيراً محسوسا عيانيا عن الأهداف التعليمية عندما يكون الهدف المطلوب تحقيقه هو تدريب التلاميذ وإعدادهم لأعمال معينة ذات طبيعة عملية . وسوف يكون هناك انقسام حاسم أيضاً فيما يتصل بطرق إنشاء نظام لتوجيه التلاميذ وإرشادهم بحيث يساعدهم على التعرف على مواهبهم الطبيعية وعلى استخدامها بما يتلاءم مع فرص العمل الواقعية . غير

أن القضية الحالية قد أصبحت أكثر تعقيداً بسبب تزايد أهمية الدور المسيطر للتعليم والتكنولوجيا فى حياة الأفراد ومجتمعاتهم . فهل يستطيع أى نوع من التدريب تقدر المدرسة على توفيره للتلاميذ أن يعدهم إعداداً مباشراً لأنواع العمل بحيث يلاحق عالما يتغير بسرعة وبدون توقف نتيجة لتأثير الظروف والتطورات الثورية والجذرية فى العلم والتكنولوجيا ؟

وهذا السؤال لا يقلق المربين المهتمين بالتعليم المهنى والفنى فى المرحلة الثانوية فحسب ، بل إنه يتعدى ذلك فيجبرهم على إعادة النظر فى الأهداف التعليمية بغية التوصل إلى أهداف تعليمية جديدة ومتقسة بالنسبة للتعليم العام وكذلك فيما يتصل بالدور الهام للرياضيات والعلوم فى كل مستوى من مستويات التعليم بما فى ذلك مستوى تعليم الكبار .

إن الموضوع المطروح هنا ليس مجرد انتاج علماء وفنيين ، بل انتاج قوى بشرية متعلمة تعلما علميا وتقنيا تستطيع أن تعيش بأمان عيشة سليمة فى عالم من نوع جديد . والحق أن أعظم انجازات الانسان فى العلم قد أضافت بعداً جديدا إلى الجدل الدائر بين المربين عن أهداف التعليم . فمعسكر العصريين يدعو إلى مراجعة شاملة للمفاهيم الكلاسيكية عن الإنسانيات والثقافة ، ودعاته يلاحظون أن الإنسان مع الانجازات الانسانية العظيمة فى الماضى فى مجالات الأدب والفن ، يعبر الآن عن نفسه بقوة مذهلة ومناسبة فى مجال الخلق والابتكار الذى ميز ومازال يميز تنميته للعلم وتطويره للتكنولوجيا . وبناء على ذلك ينبغى أن توضع هذه العلوم والتكنولوجيا فى مكانها الصحيح وأن تلقى ماتستحقه من اهتمام فى أى منهج إنسانى . ومن ناحية أخرى نجد معسكر التقليديين يقاوم هذا الجدل ، ويصر دعاته على المحافظة على المفاهيم القديمة ، وصون روح الإنسانيات . ولقد تجمدت هاتان الناحيتان فى محتوى المنهج وفى

تكوين هيئة التدريس التى سبقت بأجيال كثيرة وعديدة الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة.

إن الاتجاهات المتضاربة ازاء الأهداف التعليمية يمكن توضيحها على أفضل نحو بتأكيد كثير من الأمم تأكيدا متزايدا لتدريس اللغات الأجنبية الحديثة. وقد نشأ هذا التأكيد والاهتمام لأن هذه الأمم تلتقى وتحتك على نحو متزايد فى المجال العالمى عند نقاط كثيرة ومختلفة ، اقتصادية وسياسية وعسكرية وعلمية وتكنولوجية . وتشعر المجتمعات الصناعية المتقدمة شعورا حاداً بالحاجة الجديدة لتفاهم متبادل ودقيق ، غير أن من المحتمل أن تشعر الدول النامية هذا الشعور بدرجة أشد لأنها فى حاجة إلى التفاهم بلغات المجتمعات المتقدمة صناعيا ، تلك المجتمعات التى يرون فيها حكما وفيصلا بالنسبة لمصيرها . وبناء على ذلك ينشأ صدام بين التقليديين — الذين يرون الاستمرار فى دراسة اللغة القديمة ودراسة اللغة الحديثة معا كمفتاح لفهم ثقافتهم وثقافات أخرى ، ولتقدير آدابها الرفيعة — والبراجماسيين الذين يرون دراسة اللغة الأجنبية أولا وقبل كل شىء لفائدتها العملية .

وهناك قضية هامة ينبغى أن نثيرها من أجل معظم الأعمال الجديدة المتخصصة ، وإن لم يكن من أجلها جميعا ، تلك هى الأعمال التى تتلاءم مع إطار أكثر شمولا للأهداف التعليمية . ولكن هل فى الإمكان أن نحققها جميعا ؟ وهل فى الإمكان أن نسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية متعددة ومتنوعة ، وأن نوسع فى نفس الوقت الفرص التعليمية لتشمل قطاعا أكبر من المجتمع الكلى ؟ وكيف نحقق هذا دون أن نعانى نقصا فى الكيف ، ذلك النقص الذى يضر بجميع الاهداف ؟ أليس هناك مخاطرة كبيرة مؤداها ، أن النظام التعليمى فى محاولته لتكييف أهدافه القديمة وأولوياته بحيث تتلاءم مع أهداف جديدة ، وحرصه على أن يسعد كل فرد ، قد يجد نفسه وسط خليط من الأهداف

مربك ومحير ، وبدون أولويات على الاطلاق ، ويضطر إلى التشكل على أنحاء مختلفة لاخفاء ما يتعرى من نقاط ضعف فيه ؟ ولا نستطيع أن نتظاهر بأن لدينا إجابات عن مثل هذه الأسئلة ، ولكننا نأمل أن ما نقدمه بعد ذلك سوف يلقى بعض الضوء عليها .

وليس معنى هذا أننا نقلل من قدر هذه النظم التعليمية ونلعنها . وإنما نشفق عليها بسبب ما تتعرض له من مخاطر ، ومن أعظم الصعوبات التي تواجه نظاما تعليميا معينا والبيئة التي يخدمها هذا النظام هي عملية تحديد أهدافه ووضع أولوياته في عبارات إجرائية واضحة وذات معنى . والصعوبة الثانية والتي لا تقل شأنا عن الصعوبة الأولى نجدها في تحديد مدى الكفاءة الفعلية للنظام عندما توزن وتقدر مخرجاته الفعلية في ضوء أهدافه المقررة والمعلنة .

ويتعرض النظام التعليمي دوما لإغراء قوي كي يدفن صعوباته الحقيقية المتصلة بالأهداف ولكي يوفق بين وجهات النظر المتنافسة . وهو توفيق يبدو في ظاهره عملا ممتازاً من أعمال الدبلوماسية الجماعية ، ولكنه فعلا ليس إلا تملصاً من العمل الأساسي والجاد في الوصول إلى قرارات حاسمة وواضحة عن الأولويات . وجانب آخر من هذا الإغراء أن نفترض أن جميع الموضوعات التعليمية ذات أهمية متساوية، وأنه لا ينبغي بالتالي أن نضع أي موضوع في مرتبة ثانوية بالنسبة لأي موضوع آخر ، إذ أنها جميعاً مكونات لا غنى عنها للنظام التعليمي . وكذلك أن نفترض أن النظام قادر على مواصلة تنمية الموضوعات الجديدة دون بتر القديم ، وأنه ينبغي أن تمنح جميعاً وقتاً متساوياً وموارد متساوية .

وعندما يجبر الجراحون على الاختيار ، فإنهم في مجال الممارسات الطبية يضحون بأحد الأطراف بغية إنقاذ حياة صاحبها . ومع هذا ففي حالة النظم

التعليمية نجد مفهوم الأولويات الأفقية شائعاً ، حيث يخصص وقت متساو وموارد متساوية لجميع أهداف التعليم ، وهذا يقلب نظام القيم الشائع فى الطب. ومن الممكن أن نجد نظماً تعليمية تضحى بحياتها فى سبيل إنقاذ طرف من أطرافها . ولا يتفق المنطق العادى مع هذا الاختيار المعكوس ومع ذلك فهناك علامات مقلقة وهى أن كثيراً من النظم التعليمية يبدو أنها تفعل هذا فى عملها اليومى وذلك سعيا لتحقيق أهدافها التعليمية .

المحتوى والكيف

اختلاف وجهات النظر حول التغيرات الحديثة فى مناهج التعليم :

إذا حكمنا على النظام التعليمى على أساس حجم التلاميذ الملتحقين به فحسب، فإن السؤال الخاص بأزمة التعليم من حيث المحتوى والجودة لن يكون له مكان هنا لأنه لن يثار . غير أننا إذا وافقنا ، ومن الواضح أنه ينبغى علينا أن نوافق، بأن النظم التعليمية توجد بغية تعليم التلاميذ وليس لعمل إحصائيات عن حجم التلاميذ فيها . ومعنى هذا أننا عندما نقيم محتوى هذه النظم ومدى جودتها ينبغى أن نطرح الأسئلة الآتية : ما الخبرات التى يتعلمها التلاميذ فعلا؟ومامقدار ما تعلموه ؟ وما مدى هذا التعلم ، وما مدى سرعته ؟ وهل هناك فارق له مغزاه بين ما يتعلمه التلاميذ فى الحاضر ومدى إجادتهم له ، وبين ما كان يتعلمه التلاميذ منذ عشرين سنة ؟ .

وتعتبر هذه الأسئلة من أكثر الأسئلة صعوبة التى تثار فى مجال «البيداجوجيا» . وفى محاولة الإجابة عليها فإنه يحتمل أن نشتط بعيدا عن الإجابة الصحيحة إذا ما حاولنا زيادة التبسيط أو التعميم أو رد الفعل المرتبط بها ، أو إذا ما بحثنا فقط عن الأشياء التى نريدها ونحاول العثور عليها . وأفضل سبيل للوصول إلى الإجابة الصحيحة هو أن نسلم تسليماً مباشراً بأن الحقيقة يحتمل أن توجد فى إتحاد القضيتين المتناقضتين المرتبطتين بالأسئلة التى طرحناها فى البداية . وإحدى هاتين القضيتين يمكن أن تصاغ على النحو الآتى : لقد تغير فى كثير من النظم التعليمية فى العقد الأخير بناء المنهج من حيث أهدافه ومحتواه وأساليبه على

نحو أكثر شمولا عما كان يحدث فى السنوات السابقة. ولقد طورت مناهج التعليم لكى توا كب العصر ومطالبه ولكى تكون أكثر كفاءة وفاعلية مما يجعلها أكثر ملاءمة لكل من التلاميذ والبيئة . وكنتيجة لهذا التطوير سوف يتعلم عدد كبير من التلاميذ على نحو أكثر وأفضل مما حققه غيرهم من التلاميذ فى السنوات الماضية ، ولا تعنى كثرة ما يتعلمه التلميذ بالضرورة كيفاً أقل . هذا وينبغى أن نقابل الاتهامات التى توجه إلى انخفاض الكيف ببعض الشك ذلك لأن قدرا كبيرا مما يقال عن هذا الانخفاض يصدر عن مجموعة محدودة من الأفراد لها مصالحها فى الحرب الجدلية الدائرة ضد تحقيق العصرية والديمقراطية فى أى جانب من جوانب التعليم .

والقضية الثانية التى تناقض القضية الأولى على نحو مباشر تصدر عن أفراد فى خط المواجهة محنكين فى الحروب التعليمية . وهؤلاء يستحقون أن نستمع إليهم على الأقل استماعا صادرا عن احترام وتقدير لما أصابهم فى معركتهم التعليمية . وإن تقدم الذى شمل كافة النظم التعليمية يفوق فى قوته وصداه أى تقدم عرفناه من قبل . ويقوم جدلهم أساسا على أن كثيرا من محتوى مناهج التعليم فى وقتنا الحاضر قد أصبح غير ملائم لطبيعة العصر وغير ذى أهمية ، ولا يخدم أهداف التلاميذ الذين سوف يعيشون فى القرن الحادى والعشرين . وينبغى أن نوضح هنا أن هؤلاء النقاد لا يقولون إن تعلم مقادير أكبر من المعرفة تؤدى بالضرورة إلى انخفاض فى الكيف أو النوعية ، وإنما يقررون بأن الاندفاع نحو زيادة الكم فى التعلم سواء فى الدول الصناعية أو النامية أدى إلى أحوال أكثر سوءا بسبب الخلط الشديد فى المعايير التى استخدمتها النظم التعليمية فى محاولاتها تطوير المناهج وتحقيق مقدار أكبر من التعليم .

ما المقصود بالكيف والمعايير ؟

ونستطيع الآن أن نقترب قليلا من الأرض المشتركة التى تلتقى عندها وجهتا النظر المتناقضتان اللتان عرضنا لهما فى إيجاز ، وذلك إذا ما حاولنا أن نوضح معنى مصطلحين يكثر استخدامهما — ولكن على نحو غير سليم — وهما الكيف أو النوعية Quality والمعايير Standards .

ولقد أسند المعهد الدولى للتخطيط التعليمى مهمة توضيح هذه المصطلحات إلى حلقة تدرس وتناقش الجوانب الكيفية للتخطيط التعليمى [1] . وقد وجد الخبراء المشاركون فى هذه الحلقة أنه من المفيد أن نميز بين طريقتين مختلفتين للنظر إلى مسألة الكيف فى التعليم . وأولى هاتين الطريقتين النظرة إلى الكيف من داخل النظام التعليمى فى ضوء معاييره الداخلية . ويمكن كمثال لذلك أن نأخذ « بروفيل » الأداء للتلميذ على أساس امتحانات قياسية Standard مثل امتحان كمبردج ، أو امتحان الشهادة المدرسية فى دول غرب أفريقية ، أو امتحان « باك » bac الفرنسى أو امتحان College boards فى الولايات المتحدة الأمريكية . وأما الطريقة الثانية فهى أن ننظر إلى الأداء الكيفى لنظام تعليمى معين بواسطة بعض المعايير الخارجية كمدى ملاءمته واتصاله بحاجات بيئته . وقد سبق أن أوضحناها فى مناقشتنا للمخرجات التعليمية .

وهاتان الطريقتان المختلفتان لرؤية النظام التعليمى فى المدرسة وتقويمه يمكن أن يؤديا إلى نتائج مختلفة تماما . فقد يكون مستوى الكيف والكفاءة فى مدرسة معينة مرتفعا وفق لمعاييرها الداخلية ، بينما إذا ما حكمنا على مدى جودة وكيفية تعليمها على أساس المعايير الخارجية فقد نجد تعليمها غير ملائم ومتخلف بالنسبة لعصرها وبيئتها ، وبالتالى فإننا نعتبر مستوى تعليمها من حيث الكيف والكفاءة ضعيفا .

(1) IIEP, Qualitative Aspects of Educational Planning, op. cit.

ثم انتقل المربون ورجال العلوم الاجتماعية الذين اشتركوا فى هذه الحلقة إلى مناقشة عدد من الأسئلة المرتبطة بمسألة الكيف والمعايير ، مثل : هل المعايير التعليمية لعام ١٩٠٠ تلائم وقتنا الحاضر ؟ وهل المعايير الدول الصناعية ملائمة لكى تصدر وأن تتبنى من قبل دولة نامية ؟ وهل ينبغى أن تكون المعايير عامة ؟ أم ينبغى أن تتلاءم مع الظروف الخاصة بدولة معينة أو منطقة معينة وفى وقت معين ؟ ولقد أجمع المشاركون فى مناقشة هذه الأسئلة على أن المعايير التعليمية إذا ما أردنا أن يكون لها معنى وأن تخدم أهدافاً مفيدة . فينبغى أن تكون ملاءمة لهدف ومكان وزمان التلاميذ ، وأن أى أساس آخر للحكم على المعايير والكيف لنظام تعليمى معين يكون عديم المعنى والفائدة .

ونحن على اقتناع بصحة وجهة النظر التى سادت هذه الحلقة ، كما أننا أيضاً على اقتناع بما أحدثته من رد فعل مباشر فى تطوير التعليم . فقد أكدت للقائمين على إدارة النظم التعليمية أن يضعوا نصب أعينهم وأن يهتموا بمشكلة ملاءمة المناهج التعليمية ومعاييرها إلى واقع وحقائق الموقف الذى يواجهونه ، وفى قيامهم بهذا العمل ينبغى أن يعملوا على تناسق وتناغم المعايير الداخلية والخارجية للكيف التعليمى . ولا يعنى هذا استبدال أهداف ومناهج تعليمية من « درجة ثانية » بأهداف ومناهج تعليمية من « درجة أولى » . وإنما يعنى هذا استبدال الجودة الذى يمكن ان تتخذ أشكالا متعددة فى الدول المختلفة وغير أن المعيار المشترك لجودة التعليم فيها جميعاً ، هو مدى ملاءمة التعليم الذى يحصل عليه الأفراد للحاجات والقيم السائدة حاليا والمستقبلية لمجتمع معين .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك بديل لهذه النظرة السابقة ؟ إن البديل لهذه النظرة هو أن نتمسك فى جمود بمعايير الأمس وأن ننظر إليها على أنها مسائل وأمور مطلقة فى حين أنهـا فى الحقيقة نسبية ومشروطة بظروفها . والبديل الآخر الأسوأ هو أن تستعير دولة معينة لنفسها مناهج التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى — مع أنها قد أصبحت هناك غير ملائمة ، بل والأكثر

من هذا سوءا أنها غير ملائمة لظروف الدولة المستعيرة لها . إن فكرة المعايير الدولية أو العالمية ضرورية وتخدم كموجهات سليمة للتعليم فى بعض الحالات الخاصة حيث توجد فعلا معايير عالمية ، كما هو الحال مثلا فى برامج تعليم المتخصصين فى طبيعة الجوامد أو طيارى الطائرات التجارية النفاثة . وبالنسبة للحالة الأولى فإن أى فعل يبعد عن المستوى الأفضل سوف يؤدى إلى فاقد كبير للغاية ، وبالنسبة للحالة الثانية فإن أى فعل دون المستوى المطلوب والمحدد يمكن أن يؤدى إلى كارثة طيران . وإذا ما تركنا هذه الحالات الخاصة جانبا ، فإن تساؤلنا يمكن أن يكون على النحو الآتى : ماهى النتيجة القاسية التى تترتب على تشكيل دولة معينة لمناهج التعليم فى مدارسها الابتدائية والثانوية أو غيرها من المناهج على نسق المناهج المقابلة لها فى دولة أخرى ، سواء كان ذلك باسم التقدم وتطوير المناهج ، أو لضمان أن جزءا معينا من تلاميذها يستطيعون الالتحاق بجامعات الدولة التى استعيرت مناهجها ؟ إن النتيجة القاسية الخطيرة هى انفصال نظام التعليم فى الدولة المقلدة لنظم غيرها من الدول ، عن الحاجات والظروف والآمال الحقيقية للمجتمع . ومعنى ذلك أيضا هذا النظام التعليمى يتبع شيئا مجردا عن واقعه ويبعده عن الأخذ باستراتيجية تعليمية تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وفضلا عن ذلك فإن مثل هذا النظام يتسبب عنه فاقد كبير للموارد التى توفر بصعوبة لكى تستثمر فى التعليم ويصبح النظام التعليمى على هذه الصورة تخريبا مستترا أو غير منظور للتنمية القومية .

خطورة الاقتباس الآلى عن نظم تعليمية أخرى .

ولعل ما أشرنا إليه عن نقل اقتباس مناهج التعليم من دول أخرى هو ما حدث وما يحدث فى كثير من الدول النامية وعلى الأخص حديثة الاستقلال منها . ومثل هذه الدول لم تتبع الطريق الصحيح لكى تشكل عملها التربوى

والتعليمى فى ضوء واقعها وموقفها الحاضر والاتجاه أو المستوى الذى ترغب فى تحقيقه والوصول إليه . وبدلا من إيجاد سياسة ونظام تعليمى يرتبط بواقعها وأهدافها وآمالها ، نجدها ترضى لنفسها بالنظريات والمبادىء التربوية والمحتوى والأشكال التنظيمية والممارسات ومؤشرات الكيف والمعايير المستوردة من دول أخرى .

ومن السهل بطبيعة الحال فى مثل هذه الحالات أن نشير إلى ما هو خاطىء وما هو غير ملائم وغير مرغوب فيه بدلا من أن نشير إلى ما يمكن أن يكون صحيحا وجيدا . ولاشك أن البحث عن الأشياء الصحيحة والملائمة يحتاج إلى بحث واستقصاء عظيمين . ومهما يكن من شىء فإن الحقيقة الجافة والمرة سوف تبقى ، وهى أنه حتى تستطيع هذه الدول أن تمد استقلالها إلى نظمها التعليمية ، فإن تلك النظم سوف تبقى فى أزمتها التعليمية ، وسوف تبقى إنتاجية استثمارها فى التعليم أقل كثيرا عن المستويات التى يمكن بل والتى ينبغى تحقيقها .

إن الدول النامية فى إفريقية وآسيا التى اقتبست تعليمها عن النظم الأوربية تشترك معها الآن فى مواجهة التحديات المتصلة بمسائل المحتوى والكم والكيف التعليمى . وإن التحدى الذى لمسناه من قبل ، ينبثق من الجهود الجارية فى جميع النظم التعليمية التى تفتح أبواب التعليم على نحو أوسع عن ذى قبل ، لكى تعلم أعدادا أكبر من الشباب من أبناء الأسر ذات المكانة الأقل تعليميا واقتصاديا واجتماعيا عن أى وقت مضى .

وكما لاحظنا من قبل ، فإن عمل المدارس والجامعات يسهل نسبيا عندما يكون التلاميذ والطلاب فى هذه المؤسسات التعليمية من ذوى خلفية تعليمية واجتماعية متجانسة ، وعندما يتم اختيارهم من خلال عمليات غربلة وانتقاء دقيقة ومتتابعة لكى تبقى فى النهاية على أفضل العناصر أداء وقدرة .

ولا شك أن مشكلات معقدة هائلة سوف تنشأ عندما يطلب إلى نظام تعليمى

انتقائى مرتفع الجودة ، وظيفته الأساسية إعداد نخبة ممتازة من المتعلمين ، أن يتوسع لكى يستوعب جماهير كبيرة من التلاميذ متنوعة ومتباينة فى كل جانب تقريبا . ويمكن أن نشبه مثل هذا الموقف بمحل متخصص لبيع التحف والهدايا الثمينة يطلب إليه أن يتحول إلى محل شعبى يبيع أصنافا متعددة ومتنوعة من السلع للمستهلكين من كل لون ، وأن يضم أيضا قسما لبيع بعض السلع الرخيصة لمن يعانون من ظروف معيشية صعبة .

الاتجاهات الديمقراطية فى التعليم ومطالبها .

إن مثل هذا النظام الانتقائى المحدود الذى يهدف إلى تخريج قلة ممتازة ، والذى وجد نفسه مضطرا أن يصبح ديمقراطيا وأن يتسع لأعداد كبيرة متباينة من التلاميذ ، لا يمكن أن يتمسك بأهدافه ومناهجه ومعاييره القديمة التى كان يعمل وفقا لها . ومالم تتغير هذه الأشياء تغيرا حادا بحيث تلائم المطالب الجديدة فسوف يسوء الأداء التعليمى فى هذا النظام بينما يتزايد أعداد المقيدين فيه من التلاميذ تزايدا كبيرا وسريعا . وسوف تزداد مشكلات التسرب والرسوب إلى درجة غير معقولة ، ويزداد ما يتعرض له التلاميذ من إحباط . وبطبيعة الحال سوف يتعرض النظام التعليمى بأكمله لنيران ثقيلة من جانب الناقدين والمؤيدين له والمنادين بإصلاحه على حد سواء بما فى ذلك التلاميذ والطلاب أنفسهم . والواقع أن جميع هذا يحدث الآن فى كثير من النظم التعليمية فى دول أوربا الغربية ، وفى الدول النامية التى اقتبست نظمها التعليمية من النظم الأوربية . وهذه النظم جميعها لم تقم بالتعديلات الجذرية القوية كى تتلاءم مع الحاجات الجديدة لمجتمعاتها فى عصرها الجديد . وهذه النظم فى الوقت الذى تهدف فيه إلى التوسع لتصبح أكثر ديمقراطية وتوفر الفرصة التعليمية لأعداد كبيرة للغاية من التلاميذ سواء الغنى منهم أو الفقير ، فإننا نلاحظ أن هذه النظم مازالت تربط نفسها بالأنماط والمعايير التعليمية لأهداف ماضية ، أهداف عصر مضى بعيدا عن عصرها الذى تعيش فيه .

كيف يتم التطوير .

وكيف إذن تحدث هذه النظم التغييرات التعليمية اللازمة ؟ وماهى الأشكال التى ينبغى أن تكون عليها هذه التغييرات ؟ . إن هذه أسئلة سوف تستمر فى إزعاج الدول الصناعية لسنوات مقبلة . وينبغى أن نؤكد هنا أن المعرفة البيداجوجية ونتائج البحث التربوى لا تلقى إلا قدرا قليلا من الضوء لما ينبغى أن تكون عليه الإجابات الصحيحة لمثل هذه الأسئلة . غير أن مستقبل التعليم واحتمالاته فى الدول الصناعية فى هذا المجال يبدو أكثر يسرا إذا قورن بحالة الدول النامية . . إن النظم التعليمية فى الدول النامية وهى تتحمل مسئولية دفع مجتمعاتها القديمة التقليدية كى تلحق بأقصى سرعة لتدخل الثلث الأخير من القرن العشرين ، لا يتوافر لها ميزة التدعيم البيئى الوفير للتعليم مثل الذى تتمتع به الدول الصناعية . وعلى سبيل المثال ، ينقص الدول النامية قاعدة بشرية كبيرة من المتعلمين ، أو أنظمة جيدة لوسائل إعلام وتثقيف جماهيرية ، أو المناخ المشبع بأمثلة حية للثقافة العالية والعلم الحديث . وفى المناطق الريفية على وجه الأخص ، يطلب من المدارس فى الدول النامية أن تعد أطفال بيئاتها التقليدية الجامدة الفقيرة لعالم حديث براق بكل ما فيه من أفكار واتجاهات ومعارف وأدوات عصرية . ولكن فى نفس الوقت تحذر هذه المدارس ألا تبعد تلاميذها عن تراثهم الثقافى وعن الحاجات العملية لبيئتهم المحلية . وكيف إذن تستطيع هذه المدارس أن تحقق هذه التوقعات المتباينة والمتضاربة فى معظم الحالات ؟ لكى تحقق المدارس هذا يلزمها أدوات وتجهيزات كافية وجيدة . كما يلزمها أيضا عدد كاف من أفضل المعلمين وهذا مالا نجده فى مدارس البيئات الريفية فى الدول النامية .

ومع أن الصعوبات السابق وصفها تكفى وحدها لخلق أزمة فى التعليم من حيث المحتوى والكيف ، إلا أن هناك صعوبة أخرى يمكن أن نضيفها ، وهذه الصعوبة يمكن التعبير عنها مباشرة على النحو التالى : كيف نطور النشاط

التعليمى ومحتواه فى حجرات الدراسة بما يلائم ويلاحق التطورات الحديثة والسريعة فى مجالات المعرفة الانسانية ؟

يمكن القول من الناحية النظرية ، أن حجرات الدراسة فى أى مكان وأى نظام تعليمى فى العالم ، ينبغى أن تصلها فى سهولة المعرفة الانسانية الهائلة والمتزايدة باستمرار . ولكن من الناحية العملية ، هناك ما يحول بين حجرات الدراسة والمعرفة المتطورة . ذلك لأن ما يتسرب إليها يتم عادة ببطء ، وذلك من خلال مصدرين للمعرفة أو موصلين لها هما الكتب المدرسية والمعلمين . والتلاميذ أنفسهم بطبيعة الحال موصل ثالث للمعرفة ، غير أن المعرفة التى يجلبونها إلى داخل حجرة الدراسة لا تتفق غالبا مع مقتضيات المقررات والمناهج المدرسية الرسمية . وفى عصر يتضاعف فيه مقدار المعرفة الانسانية كل عقد من الزمان ، يصبح الكتاب المدرسى والمعلم لأسباب نعلمها جميعا مصادر لتوصيل معرفة متخلفة عن تطوراتها الحديثة . وهذا التخلف لا يخلد نفسه خلال محتوى المقررات الدراسية فحسب ، وانما أيضاً من خلال طرق وأساليب توصيل المعرفة . بل ويخلد نفسه أيضا فى هندسة بناء المدرسة التى لا تلائم مطالب التجديد العصرية . ومع كل هذا نجد العالم الحديث خارج المدرسة تتحرك فيه كل الاشياء بخطوات سريعة ، وتحدث فيه تطورات فى المعرفة وتطورات علمية تكنولوجية ، وتغييرات فى متطلبات العمل ، وتغيرات فى التركيب سكانى .

إن الاستنتاج الواضح الذى يمكن أن نصل إليه فى ضوء التغيرات والتطورات المعاصرة قد أشرنا إليه فى موضع سابق ، ولكنه يستحق أن نلخصه هنا مرة أخرى . إن النظم التعليمية ينبغى أن تغير من استراتيجيتها التعليمية ، فالاهتمام والتأكيد الجديد فى ضوء هذه الاستراتيجية لا ينبغى أن ينصرف إلى إعداد شخص تم تزويده بقدر معين من التعليم فحسب ،

بل إلى إعداد شخص لديه القابلية والقدرة على أن يتعلم باستمرار ويكيف نفسه بكفاءة خلال حياته كلها لبيئته التى تتغير دون توقف . إن أى نظام تعليمى لا يستطيع أن يتلاءم هو ذاته مع ظروف البيئة المتغيرة . . كيف إذن نتوقع منه أن يعمل على إعداد أفراد قادرين على تحقيق هـذه الملاءمة الدينامية المستمرة ؟

إن هذا السؤال يجبرنا على أن نعيد النظر فى موضوع المعلم كمدخل له أهميته فى النظم المدرسية ، وله تأثيره الواضح فى مسألة المحتوى والـكيف التعليمى . إن التعليم يجتذب عددا لا بأس به من الأفراد ذوى القدرة الخلاقة العالية ، والقدرة على تحقيق الملاءمة ، وممن يتوفر لديهم الاستعداد لتـكريس جهودهم لهذه المهنة . غير أن الصورة العامة ، على أية حال ، تبين أن معظم النظم التعليمية تجتذب قوة عمل تعليمية أفضل ما توصف به أنها ذات كفاية فى حدود المستوى المتوسط للـكفاية الكلية العامة لمخرجات هذه النظم . ومن الصعب أن نتوقع من هؤلاء المعلمين أن يكونوا مبتكرين ومجددين ولا سيما عندما لا يسمح لهم نصاب عملهم المثقل إلا ما ندر بوقت للتأمل ولتجديد معرفتهم وخبراتهم وللتجريب ولتقويم نتائج جهودهم التعليمية . وكذلك فإننا لا نتوقع من النظم المدرسية أن تحقق إنجازات مجيدة فى رفع كفايتها التعليمية ما لم تعمل على تطوير ذاتها فى كل الجوانب المؤثرة فى جودة عملها .

وفضلا عن ذلك فإن الاعتبارات الاجتماعية وأنماط المـكانة المرتبطة بها تحول دون تحقيق نوعية جيدة فى الفروع الفنية والمهنية الجديدة للتعليم التى تنظم فى إطار المدرسة الثانوية الشاملة . فمازال المنهج الكلاسيكى الذى يعد للجامعة له سلطانه الذى يجذب إلى عرشه أفضل المعلمين وكذلك أفضل التلاميذ حتى ولو كانت اختياراتهم الحقيقية فى غير هذا المجال .

إن الخبرات غير السارة فى مجال الجهود المبذولة حاليا لاصلاح التعليم

وتطويره ، وعلى الأخص منها ما يتصل بتنويع التعليم الثانوى وتشعيبه تؤكدلنا أمرا غاية فى الأهمية . وهذا الأمرهو أن الحاجة لمعالجة مشكلات المحتوى والكيف التعليمى التى أملتها الظروف المتغيرة فى البيئة ، لايمكن تحقيقها بمجرد إعادة بناء النظم التعليمية على نحو شكلى . بمعنى أنها لا تتحقق بمجرد العمل على إيجاد شعب جديدة ومسالك وبرامج جديدة فى التعليم ، إذ ينبغى أن يتوفر أيضاً تغيير وتطوير فى المعلمين وفى طرق وأساليب ووسائل التعليم . وينبغى أيضا أن نبذل كل جهد ممكن للتخلص من النظام القديم للمكانة « Status » الذى تظهر آلية الاصرار على أن كل شيء جديد فى التعليم هو من مرتبة ثانية Secoud class وكذلك ينبغى أن يتوفر للتلاميذ توجيها كافيا وفعالا يساعدهم على إختيار الشعب وأنواع التعليم المناسبة لمطالبهم الشخصية إلى جانب تحقيقها للمطالب القومية لمجتمعهم . ومع تأكيدنا لهذه الفكرة ننتقل إلى مناقشة موضوعات التكنولوجيا التعليمية والبحث والتجديد التربوى .

التكنولوجيا
والبحث والتجديد فى التعليم

وجهات النظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا فى التعليم .

إن الإشارة إلى التكنولوجيا فى مجال الحديث عن التعليم كثيراً ما تؤدى إلى أحد أمرين عند الأفراد المهتمين بالموضوع : إما نظرة متحمسة لاستخدام التكنولوجيا ولكنها غير عملية « يوتوبيا » أو نظرة ساخطة ومعارضة لاستخدامها . ومن وجهة النظر الأولى تعنى التكنولوجيا آلات ذات قوى سحرية ، وتعنى أنه ببساطة يمكن أن نحرك مفتاحا فى الآلة التى نستخدمها فى تعليم التلميذ وعندئذ سرعان ما تذوب وتختفى صعوبات البيداجوجيا القديمة ، وسرعان ما يتعلم التلميذ معرفة كافية من حيث الكم والكيف ، معرفة لها أفضل النتائج بالنسبة للتلميذ ونموه . بل والأفضل من هذا أن تكون تكاليف الآلة بالنسبة للتلميذ الواحد قليلة جداً وأنه يمكن أن يتعلم بواسطتها أعداد كبيرة من التلاميذ. وهذا يجعل فى الامكان خفض التكاليف التعليمية إلى حد كبير عن طريق استخدام مثل هذه الآلات..

وأما من وجهة النظر الأخرى المعارضة ، فإن التكنولوجيا تعنى أيضاً آلات ولكنها تسبب أضرارا عندما نستخدمها فى التعليم ، لأن طبيعة تشغيلها الآلى يؤدى إلى قتل القدرة على الحكم الحدسى عند التلاميذ . كما أنها تقضى على وثبات خيالهم وعلى استفساراتهم وأسئلتهم الملحة . ورغم أنها تملأ عقول التلاميذ بكثير من الحقائق والمعلومات إلا أنها لا تسمح لهم بالمناقشة . وهى تفوت عليهم أهدافا تعليمية ثمينة ولها قيمتها فى نموهم ، مثل تنمية اتجاهات عقلية وأساليب سليمة فى التفكير ، وعمق فى التذوق والتقدير . ومثل هذه النواتج السلوكية لا يمكن للتلاميذ تحقيقها إلا عن طريق التفاعل المباشر والمستمر بينهم

وبين معلميهم . بل والأسوأ من كل ذلك أن استخدام الآلات ذاتية التشغيل في التعليم سوف تؤدي إلى إيجاد بطالة فنية بين المعلمين وتجعلهم بغير عمل .

وهناك وقائع مستمدة من حياة بعض النظم التعليمية التي تأخذ بالنظرة الأولى، إذ نجد أن جزءاً من استثماراتها في التعليم يذهب إلى الآلات والأجهزة التكنولوجية على نحو متسرع وغير اقتصادي بل وضار في بعض الحالات . وهناك أيضاً علاقة بين النظرة الثانية المعارضة وبين مواقف واقعية تتمثل في المقاومة القوية لأية صيحة أو اقتراح يدعو إلى إعادة النظر والمراجعة الفاحصة الناقدة للطرق التقليدية المستخدمة في التعليم وللجهود الهادفة إلى إيجاد طرق جديدة واختبار فعاليتها التعليمية بقصد تحسين الكفاءة التعليمية والاقتصادية للنظام التعليمي القائم .

ومهما يكن من شيء ، فإننا نرى أن كلتا النظرتين السابقتين تنظران إلى تكنولوجيا التعليم على نحو محدود الغاية . فالتكنولوجيا التعليمية بالمعنى الشامل لها تشتمل على مختلف الطرق والمواد والأجهزة والتنظيمات والإجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطويره ورفع كفايته . وهذه التكنولوجيا التعليمية تتراوح بين طرق المحاضرة والحوار أو المناقشة ، وبين دروس « السمنار » ودروس التدريب ، والدروس العملية ، كما أنها تشتمل على السبورة والمقعد الدراسي ، والكتاب المدرسي ، ونسبة عدد التلاميذ إلى المدرس ، وطبيعة تخطيط حجرات الدراسة والمباني المدرسية ، وأساليب تنظيم التلاميذ وتوزيعهم على الصفوف المدرسية ، وتوزيع النشاط التعليمي على مدار السنة . كما أنها تشتمل أيضاً على الجرس المدرسي الذي يقسم الزمن إلى وحدات منظمة ومقننة ، وتشمل أيضاً الامتحانات والدرجات المؤثرة في مستقبل حياة التلميذ . إن كل هذه الأشياء التي تشتمل عليها تكنولوجيا التعليم جزء لا يتجزأ من النظام

التعليمى ومن العملية التعليمية التى تهدف أساساً إلى دفع التلميذ إلى التعلم المثمر واستمالتهم نحوه .

وينبغى أن يتضح لنا من هذا الوصف السابق أن الجدل الدائر حول التكنولوجيا التعليمية ، وهل نستخدم الآلات الحديثة فى التعليم أم لا نستخدمها إنما يطرح فى الواقع سؤالا خاطئا . ذلك لأن المسألة فى حقيقتها وكما نراها ليست الاختيار بين استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعليم أو عدم استخدامها . وإنما المسألة هى ما إذا كانت جميع الطرق والوسائل التعليمية التى انحدرت إلينا من الماضى لا تزال ملائمة لحاجات التعليم وكافية لتحقيق أهدافه العصرية ، وما إذا كان حذف معين لبعضها أو إضافة جديدة إليها سوف تساعد على تحسين الموقف . وباختصار فإن المسألة يمكن تلخيصها فى التساؤلات الآتية : هل من الضرورى أو من المرغوب فيه أن نعيد النظر فى تكنولوجيا التعليم على أساس شامل بحيث نربط بين الجديد وأفضل ما فى القديم على نسق يؤدى إلى إيجاد نظام جديد متكامل للتدريس والتعليم ، تتوافر له الكفاية والقدرة على تحقيق نتائج أفضل ؟ وهل يمكن تحقيق مثل هذا التجديد ؟

ونستطيع أن نعالج هذه المسألة بحماس أكبر إذا ادركنا أن أساس التكنولوجيا التعليمية لا يمكن جسمه على أساس عقيدة جامدة عمياء ، إذ لا بد وأن نحتكم إلى العقل . إن التكنولوجيا التعليمية فى وقتنا الحاضر هى فى أساسها نتاج لتيار تاريخى عظيم ملىء بالمحاولة والخطأ ، وبومضات عقلية من جانب عظماء المفكرين والعباقرة ، وبالممارسات الطويلة والتقليد والعادات التى انحدرت إلينا عبر العصور . ولنأخذ كمثال لذلك النسبة بين التلاميذ والمعلم . إن وجود نسبة معقولة بين عدد التلاميذ فى الفصل والمعلم الواحد فكرة معقولة الآن ويسلم بالأخذ بها رغم نتائج البحوث التى أوضحت عدم وجود علاقة ثابتة بين حجم الفصل الدراسى وبين مقدار التعلم الناتج . وبطبيعة الحال

فهناك متغيرات أخرى لها أثرها فى كم وكيف ما يتعلمه التلميذ ؛ وهذه تشمل نوعية المعلمين ، والآباء والوسائل والأدوات التعليمية ، وأسلوب المدرسة ومناخها التعليمى ، وصحة التلاميذ الجسمية وكفاية تغذيتهم . ولكن من أين إذن انبثقت الفكرة بأن النسبة المثالية هى معلم واحد لكل خمسة وعشرين أو ثلاثين تلميذاً . إن هذه الفكرة تتضمنها التعاليم القديمة ، وبعضها ينص على أن يخصص لكل خمسة وعشرين تلميذاً معلم واحد فإذا كانو خمسينا فيخصص لهم معلمان ، وإن نقصوا إلى أربعين مثلا فينبغى أن نوفر للمعلم أحد المساعدين .

وقد جاءت هذه التعاليم القديمة عن تقاليد غير مكتوبة أرسيت قبل أن يسمع الإنسان عن طباعة الكتب المدرسية وصنع السبورة والراديو والتليفزيون وغيرها من الوسائل التكنولوجية الحديثة التى تستخدم الآن فى التعليم ، ومع ذلك فقد ظلت مستمرة حتى وقتنا الحاضر .

ومع هذا فإن بقاء هذه النسبة واستمرارها لا يثير الدهشة عندما نتذكر أن كل أداة تكنولوجية جديدة اقترح استخدامها كوسيلة للتعليم قد لقيت دائماً معارضة ، وحتى الكلمة المكتوبة عندما استخدمت فى التعليم الشفوى القديم عن طريق الحوار لقيت معارضة شديدة ، وحذر سقراط نفسه من مخاطر المعرفة المكتوبة وقال : « إن اختراعك هذا سوف يؤدى إلى النسيان فى عقول أولئك الذين يتعلمونه . وسوف يجعلهم يهملون ذاكراتهم ، ونتيجة لثقتهم فيما يكتبون فسوف يتذكرون ويسترجعون ما تعلموه بمساعدة رموز خارجية غريبة وليس بالاستخدام الداخلى لملكاتهم العقلية الذاتية . ولقد اعترض سقراط أيضا على الأعمال المكتوبة على أساس آخر حين قال مامعناه : قد تتخيل عندما تستمع إليهم يتحدثون كما لو أنهم قد ملكوا ناحية العقل والفهم السليم ولكن

إذا رغبت فى فهم شئ مما يتحدثون وسألتهم أن يوضحوه فسوف يكررون نفس الكلام ونفس القصة باستمرار .

وإذا سلمنا بأن التقاليد المألوفة تقاوم التغيير والتجديد ، فإنما يدعو إلى الدهشة أن تحدث ثورات هائلة فى تكنولوجيات الصناعة والزراعة والمواصلات والاتصال والأسلحة خلال الخمسين سنة الأخيرة ولا تحدث مثل هذه الثورات فى التعليم . ومن ناحية أخرى ، فإن هناك أشياء جديدة قد أضيفت حقا إلى التعليم وأخرى قديمة قد تحسنت وتطورت ، غير أن هذا فى معظم الحالات قد فرض على الطرق والأساليب القديمة السائدة لأجيال عديدة تماماً مثلما تتكون الطبقات الجيولوجية فى قطعة الصخر . ولم يشهد مجال طرق التدريس تعديلات أساسية وإعادة تنظيم للتكنولوجيات التعليمية المتوافرة لتخليق طرق وأساليب تعليمية جديدة .

وحتى إذا ظهرت علامة واحدة على ضرورة التغيير فى مسألة معينة ، فإن نظرة عن كثب للأسلوب المتبع فى التغيير تكشف أن التغيير يتم على أساس مسلمة هى ألا يحدث تغيير فى المسائل الأخرى ، وهذه هى النظرة الجزئية الضيقة فى التغيير والتطوير . وهذا هو الأسلوب المستخدم عادة عندما يراد ادخال الأفلام ، والدروس التعليمية عن طريق التلفزيون ومعامل اللغات واضافتها إلى ما هو قائم ومستخدم فى العملية التعليمية ، ويستمر العمل به مع تغيرات ضئيلة ، أو دون أية تغيرات على الإطلاق .

وفى مجال التكنولوجيا التعليمية قد يكون مناسبا أن نشير إلى موضوع المبانى المدرسية . ولقد كانت هناك وما تزال جهود ناشطة عن أفضل السبل لإقامة أبنية مدرسية تفى بالأغراض التعليمية المعاصرة وبنفقات أقل ، وذلك باستخدام الطرق الصناعية الحديثة فى تجهيز مواد بناء وأدوات ذات أبعاد ومواصفات مقننة ، واستخدام تصميمات توفر بعض المرونة فى إدخال تعديلات

مناسبة فى مبانى المدرسة . ورغم ذلك فإن كثيرا من التجديدات فى هندسة المبانى والإنشاءات المدرسية قد افترضت أن طبيعة طـــرق التدريس وحجرات الدراسة داخل المدرسة سوف تبقى فى المستقبل على ماهى عليه دون تغيير كبير . إن ما نحتاجه فى الحقيقة ليس مجرد الحصول على أبنية أقل فى التكلفة ، وإنما نحتاج أيضا إلى أبنية تتوفر فيها كفاية المرونة وتسمح باستخدام أساليب جديدة فى التدريس والتعليم بداخلها بدلا من الأبنية المدرسية التى تحول دون استخدام هذه الطرق والأساليب الجديدة .

وهناك عبارة حكيمة تقول ، نحن نشكل أولا أبنيتنا ثم تشكلنا هى بعد ذلك ، وهذه هى قصة التعليم كاملة . وهناك تحول فى البناء المدرسي يجعله يختلف عن الأشكال القديمة ، ولـكن مازالت حجرة الدراسة التقليدية تحتوى تلاميذها وأدواتها داخل أربعة جدران جامدة . ومثل هذه الحجرة المكتفية بذاتها self contained كانت ولا زالت طوال أجيال متعاقبة بمثابة « صومعة الناسك » فى العملية التعليمية .

لقد صممت حجرة الدراسة فى الماضي وما زالت تصمم حتى فى أحدث المدارس لـكى تناسب معلما واحدا يجلس على مكتبه أو منضدته إلى جانب السبورة ، ويواجه المعلم عددا محددا من التلاميذ يجلسون على مقاعدهم فى ترتيب هندسى . وفى أفضل الحالات تخصص مساحة من جدران الفصل لبعض الملصقات والنشرات والمعروضات ، كما يوجد دولاب صغير تحفظ فيه بعض الـكتب والوسائل التعليمية الأخرى . وعندما يدق جرس المدرسة معلنا بداية الدرس تمتلئ مقاعد حجرات الدراسة التى تفصلها بعضها عن البعض الآخر مسافات متساوية بالتلاميذ ثم تبدأ عملية التعليم والتعلم ، وعندما يسمع صوت الجرس مرة أخرى معلنا انتهاء الدرس تلفظ هذه الحجرات تلاميذها فيندفعون فى ممرات وردهات

المدرسة إلى المدرجات أو المعامل أو إلى حجرات أخرى .

هندسة البناء المدرسى :

وتكلف ممرات المدرسة وردهاتها قدراً كبيرا من مصاريف البناء المدرسي، ونفس الشيء بالنسبة لمسرح المدرسة والمطعم ، ومع ذلك فهى لا تستخدم إلا فى جزء بسيط من الوقت الدراسي .

ومتى شيد البناء المدرسي ليناسب التكنولوجيا التقليدية فى التعليم فسوف يبقى على الأقل لمدة جيلين أو ثلاثة معطلا أية تغييرات جادة فى التوزيع التقليدى الخاطىء للمكان والوقت والتلاميذ . وهذه الحقيقة تعزز بإلحاح الجهود المبذولة الآن فى مجال إدخال التجديدات على البناء المدرسي ، وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية بتشجيع من مؤسسة فورد :

(Ford Foundation backed Educational Facilities Laboratory)

كما تدعم الجهود التجديدية عن طريق البرنامج الاستشارى لليونسكو الخاص بالبناء المدرسى. وتهدف هذه الجهود إلى التغلب على عوائق مواد البناء وتطويعها للتكنولوجيات التعليمية الجديدة ، وذلك بتصميم أبنية تساعد وتشجع على التجديدات بدلا من أن تعوقها وتقيدها [١] .

غير أن تحسين هندسة البناء المدرسى الذى يحتوى العملية التعليمية لا يمكن بذاته أن يحقق التغييرات والتطويرات المطلوبة فى العملية التعليمية نفسها . فهناك مثلث غير مترابط الأضلاع ، وأحد هذه الأضلاع يمثل التكنولوجيا التعليمية ، والضلع الثانى يمثل الطوفان الطلابى المتدفق على التعليم ، والضلع الثالث يمثل النقص فى المعلمين الذى يحتاج إليهم التوسع فى التعليم وتطويره . وهذا المثلث

(١) J. Beynon : "Educational Architecture v. Educational Change," in Educational Costs and Productivity (Paris : Unesco, IIEP, December 1967).

المفكك الأضلاع يمثل واقعاً تعليمياً مقلقا جدا . ولم يلاحظ قادة التربية المفكرين هذا الانفصال فحسب ، وإنما إنتقدوه فى أعنف العبارات .

وفى مؤتمر للمربين عقد بالهند ، تحدث دكتور مالكولم نائب المدير العام لمنظمة اليونسكو عن طرق التدريس وعلاقتها بالنسيان فقال : إننا إذا نظرنا إلى المدرسة أو الكلية كمشروع عمل إقتصادى فسوف لا تسرنا الصورة ، إذ نجد فى التعليم تكنولوجيا قديمة وبالية للغاية لا يمكن أن تعيش لحظة واحدة فى أى قطاع اقتصادى آخر . فطرق التدريس وأساليب التعليم قد أصابها الصدأ ، وأصبحت غير مأمونة العواقب ، بل لقد ولى زمانها ومضى . كما أكد دكتور مالكولم العلاقة بين تكنولوجيا الجمود التعليمى والمستوى المنخفض للتعليم ومناهجه ، الذى نجده على وجه الأخص فى كثير من الدول النامية فقال : إن أساليب التعليم التقليدية بقيت فى المدارس كما هى ، طريقة الحفظ الآلى وأسلوب حشو الأذهان ، ومتى مضى تهديد الامتحان تنسى كل هذه الأشياء غير النافعة . إن نظام الامتحان ليس أسلوبا سليماً لتقويم شخصية التلميذ واستعداداته الذهنية وقدراته على التفكير المستقل والتأمل والاستدلال ، إن الأمتحان تحد لسعة الحيلة فى الخداع وإظهار لمهارة أو براعة سطحية[١] .

البحوث التربوية :

إن الحل الذى ينبغى أن يتبنى لمواجهة مثل هذه الظروف هو الاكثار من البحوث التربوية . ومما يدعو إلى الأسف أن تغيب الروح القوية للتجديد فى النظم التعليمية يرجع جزئيا إلى الطبيعة التقليدية للبحث التربوى . لقد عانت البحوث التربوية من قلة الموارد والاعتمادات المالية وقلة الموهبة والكفايات البشرية . كما أنها ولسنوات طويلة جنحت إلى الركود فى مياه خلفية ذهنية هادئة ، منفصلة عن التيار الأساسى للبحث العلمى والتطور . ولقد كانت الطبيعة المسيطرة

---

(١) Malcolm Adiseshiah, "Education and National Development," in Unesco Chronicle, XIII, No. 2 (Paris : Unesco, February 1967).

على البحث التربوى فى أوروبا لزمن طويل فلسفية أكثر من كونها تجريبية ، وإنسانية أكثر من كونها فى مجالات علمية ، ونظرية أكثر من كونها تعتمد على الخبرة العملية . وفى أمريكا الشمالية حاول جيل جديد من الباحثين التربويين الذين تخرجوا فى مدارس الدراسات العليا التربية إن يتحرروا من سيطرة الاتجاهات القديمة وأن ينافسوا العلوم الاجتماعية وعلى الأخص فى القياس الكمى للأشياء . والحقيقة على أية حال أن هؤلاء الباحثين تعرضوا لتجاهل إلى حد كبير وعزلة من جانب العلماء المبرزين فى العلوم الاجتماعية ، كما أن بحوثهم أيضا كانت لى درجة ملحوظة منعزلة عن المشكلات العلمية وبيئة المدارس العادية ذاتها .

وهكذا نجد أن كثيرا من البحوث التربوية وحتى وقت قريب ، على الرغم من اتخاذها العلاقات الظاهرية أو السطحية للبحث العلمى ، كانت فى أساسها فلسفية أو فى طبيعتها نظرية . كما أنها لم تكن متمشية مع التقاليد العلمية الحديثة التى تتميز بالتحليل الدقيق ، والبحوث التجريبية والتطويرية التى اظهرت نتائج ملموسة فى أماكن أخرى . وفضلا عن ذلك فإن البحوث التربوية فى معظمها لم تكن إلا تجميعا لشذرات ومعالجات غير فعالة ، وخاصة البحوث التى يقوم بها طلبة الدراسات العليا للحصول على درجة الدكتوراه ، سواء من حيث المشكلات التى تناولتها والتى تتطلب بطبيعتها معالجة على نطاق واسع وعلى نحو مستمر ، أو من حيث انها مشكلات غير ذات اهمية ولكن موضوعاتها والبحث فيها ممكن وسهل . ولا عجب إذن أنه لسنوات طويلة لم تلق البحوث التربوية تقديرا عاليا حتى من قبل المربين أنفسهم . ولا عجب أيضا ، وإلى حد ما ، حين نجد أن البحث التربوى يواجه صعوبة فى جذب الموهبة والموارد المالية الكافية ، وان آثاره على الممارسات والتطبيق ومجريات الأمور فى النظم التعليمية محدودة للغاية ، وإن كان هناك بعض الاستثناءات لهذه التعميمات السابقة .

وإن مايدعو إلى السخرية والتهكم أن النظام التعليمى الذى كان ولا يزال

إلى درجة كبيرة هو المصدر والأم للطريقة العلمية الحديثة ، لايفيد من هذه الطريقة إلا النذر اليسير فى معالجة أموره الخاصة . وهذه النقطة أبرزتها إحدى الدراسات المسحية التى قامت بها DESCD ، ويبين جدول (٧) مقدار الانفاق على البحث ككل فى عدد من الدول الأعضاء ، والعلاقة بين هذا الانفاق والانتاج القومى الكلى ، ونسبة البحوث التى أجريت داخل المؤسسات التعليمية (على الرغم من أن هذه البحوث الأخيرة لها علاقة ضئيلة بالتعليم، أو ليس لها بالتعليم علاقة على الاطلاق) .

جدول (٧)

جملة الانفاق على البحث وتنميته

الدولة	بالمليون دولار	النسبة المئوية إلى الانتاج القومى الكلى	نسبة البحوث التى أجريت فى المؤسسات التعليمية إلى البحوث ككل
النمسا (١٩٦٤)	٢٣,٢	٠,٣	٣٦,٠
فرنسا (١٩٦٤)	١٢٩٩,٠	١,٩	١٣,٤
ألمانيا الغربية (١٩٦٤)	١٤٣٦,٣	١,٦	٢٠,٥
اليابان (١٩٦٣)	٨٩٢,٠	١,٦	١٩,٥
هولنده (١٩٦٤)	٣١٤,٤	٢,١	١٦,٥
أسبانيا (١٩٦٤)	٢٧,٤	٠,٢	٧,١
المملكة المتحدة(٦٤/٦٥)	٢١٥٩,٩	٢,٧	٧,٦
الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٦٣)	٢١٣٢٣,٠	٣,٨	١١,٠

Source : OCED, International Statistical Year on Research and Development, Statistical Tables and Notes, II (Paris, 1968).

ويبدو الهيكل العام للصورة بجلاء إذا نظرنا إلى الولايات المتحدة الأمريكية حاليًا ، فهي تتقدم الدول الأخرى من حيث تخصيص أموال متزايدة للبحث في السنوات الأخيرة . ويرجع الفضل في ذلك أساسًا إلى الاهتمام الزائد من قبل المؤسسات الخاصة فيها ، ومشاركة الحكومة الفيدرالية في مجال التربية على نطاق واسع . وتقدر النفقات الكلية للبحث التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها قد تضاعفت ثلاث مرات في الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٦٥ ، إذ زادت قيمتها من أقل من ٣٣ مليون دولار إلى أكثر من ٩٨ مليون دولار خلال تلك الفترة [١] . ومع ذلك يعتبر هذا المبلغ قليلا إذا ما قورن بالأموال الطائلة التي تصرف على التعليم وبالحاجة الواضحة إلى البحث . ومن المقترحات القائمة الآن أنه ينبغي تدعيم البحث التربوي وتنميته بمقدار ١٪ على الأقل من جملة ما يخصص للتعليم من أموال . ورغم ذلك فإن هذه النسبة في الولايات المتحدة نفسها كانت في عام ١٩٦٠ فقط ٠,١٢٪ وارتفعت في عام ١٩٦٥ إلى ٠,٢٣٪ . وإذا قارنا هذه النسب بالصناعات الكبيرة الأكثر دينامية فيها ، فإننا نجد أن هذه الصناعات تصرف من عائدها ما يصل إلى ١٠٪ على البحوث والتنمية من أجل تحسين منتجاتها وتحسين عمليات الانتاج فيها . وقد أنفقت إحدى المؤسسات الكيمائية الكبيرة وحدها ١١٠ مليون دولار في السنة على بحوثها ، وهو مبلغ يزيد عما أنفق في الولايات المتحدة كلها على البحث التربوي . [٢]

وكلما تحرك التعليم ومشكلاته حركة متزايدة ليأخذ مكانًا ومركزًا متقدمًا من الميزانية العامة والمناقشات الجماهيرية ، فإننا نأمل أن تنفذ الضغوط التي يولدها الإهتمام الجماهيري إلى العالم الداخلي للتعليم ذاته ، وتجعله أكثر تقبلا للحاجة إلى التغيير . وبالنسبة للضغوط الخارجية من قبل الآباء والرأي العام

---

(١) Estimated figures from United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966.

(٢) Time, New York, 30 June, 1967.

التي كثيرا ما تكف وتمنع التغيرات التعليمية المراد إحداثها فإننا نأمل أيضاً أن تقل حدتها . وتبدو المؤشرات فى وقتنا الحاضر بالنسبة لهاتين الناحيتين مشجعة ، فى بعض الأمم على الأقل ، حيث نجدها أكثر استعداداً للتطوير والتجديد .

وفى مثل هذه الدول ، كان الدافع إلى حركتها فى اتجاهات جديدة هـو عجز مناهجها التقليدية عن مواجهة مشكلات التعليم المتزايدة وتوفير حـلول بشأنها . ولقد شمل التطوير عدداً من المواد الدراسية الأساسية منها على سبيل المثال الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية وأصبح لها اتجاهات وأدوات ووسائل تعليمية أكثر فاعلية . ومثل هذه المبادأة فى التجديد والتطوير آخذة فى الانتشار لتشمل الدراسات الاجتماعية ، بل وأخيراً شملت الإنسانيات التى يعتبرها كثير من المربين آخر معقل لمقاومة التجديد . وبالإضافة إلى ذلك ، بذلت محاولات ومازالت تبذل فى كثير من الدول لتجربة وسائل التعليم الحـديثة كالأفلام والاذاعة والتليفزيون والتعليم البرنامجى . وحديثا فحص المعهد الدولى للتخطيط التعليمى عددا من هذه المحاولات التى تمت لبيان مدى فاعليتها والامكانية العملية لاستخدامها سواء من الناحية الإدارية أو الاقتصادية وخاصة فى الدول النامية[1] . وقد تبين أن معظم التجارب التى أجريت فى هذا المجـال صغيرة فى حجمها وأن معظمها قد فرض من الخارج على النمط السائد فى النظم التعليمية المستخدمة لها وذلك بدلا من أن تتكامل مع النظم التعليمية على نحو جديد وأكثر فاعلية . وقد افتقرت هذه المحاولات والتجارب فى معظم الحالات إلى التخطيط العلمى والتقويم السليم وكذلك إلى كتابة نتائج البحوث بطريقة علمية . ورغم كل هذه الإنتقادات فإن الدروس المستفادة من هذه المحاولات المبدئية لها أهميتها ، إذ تشير الأدلة المتراكمة بوضوح إلى أن وسائل الاتصال الجديدة

---

(1) W. Schramm, et al., New Media: Memo to Educational Planners (Paris: Unesco, IIEP, 1967).

والتكنولوجيات التعليمية الجديدة عندما تستخدم على نحو سليم يمكن أن يكون لها تأثير مفيد وهائل فى مجال تحسين وتطوير الكم والكيف وخفض التكلفة التعليمية .

ومن الملاحظ أن مشكلات التعليم المعقدة والمتحدية للفكر والجهد الانسانى أصبحت تجتذب وتستحوذ على طاقات متزايدة من العاملين فى مجالات تتصل بالتعليم وتثير حب استطلاعهم ، ويتضح هذا فى مجالات الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجى والإدارة العامة . وفى إطار المكانة والأهمية فى الجامعة ، أصبحت التربية أخيرا ميدانا محترماً للبحث من جانب الباحثين فى مجالات علمية متعددة . ونتيجة لذلك نجد عزلة البحث التربوى آخذه فى الاختفاء . ولقد ظهر حوار مثمر جديد لا يزال جارياً بين العلوم ذات الصلة بالتربية والتعليم ، وعولجت مشكلات تعليمية جديدة مع كثير من المشكلات القديمة فى نفس الوقت من جوانب جديدة . وكل هذا أدى إلى ظهور استبصارات وموجهات جديدة . لها فائدتها فى رسم وتطوير السياسة التعليمية .

وينبغى أن نؤكد هنا على أية حال أن هذه الاتجاهات الجديدة فى البحث التربوى قد أقامت فعلا رأس جسر للتجديد على شواطىء التربية والتعليم . ولا تزال التقاليد القديمة للبحث الوصفى قوية تقاوم التغيير ، ويكفى للتدليل على ذلك أن يقوم المرء بتحليل سريع لمحتويات المجلات الأساسية التى تنشر البحوث التربوية . ومما يشجع بطبيعة الحال أن نجد مقالات وبحوث جديدة أكثر من أى وقت مضى، تعالج المشكلات الملحة التى تواجه رجال الإدارة التعليمية وكذلك المشكلات الحادة للتخطيط والتنمية التعليمية . غير أن هذه المقالات والبحوث مازالت قليلة ومازالت اهتمامات البحث التربوى للجيل الماضى هى السائدة فى كثير من المجلات العلمية ، وتبدو وكأنها تكرار لطبعات من بحوث سابقة لا لزوم لها .

وإذا ماحدث ، ويبدو هذا محتملا ، اتساع وزيادة فى المخصصات والاعتمادات المالية للبحث التربوى ، فإن عدة أمور ينبغى أن تترتب على ذلك . فسوف

يكون من الضرورى إيجاد استراتيجية فعالة ، وتوجيه جديد فى التعليم ، ونظام واضح للأولويات التعليمية يربط على نحـو مثمر البحث التربوى بالمشكلات الأساسية والعملية التى تكمن وراء الأزمة التعليمية . وقبل كل شىء ، وإذا أردنا أن نستثمر على أفضل نحو ، هذه المخصصات المالية للبحث ، فينبغى أن نهىء الأساس القوى فى مدارسنا لإجراء البحوث اللازمة ، وأن نحرك على نحو أفضل المواهب والقدرات الكافية لهذا الغرض وأن نؤمن ونضمن أن نتائج البحوث العلمية تصل سريعا إلى المدارس وتوضع موضع التطبيق العملى .

وفى نفس الوقت هناك شواهد مشجعة تبين لنا أن استخدام المحتوى الجديد والتطبيقات والممارسات التعليمية الجديدة فى تزايد . وقد أوضحت نتائج بحث أجراه منذ عشرة سنوات بول مورت Paul Mort الأستاذ فى جامعة كولومبيا أنه عندما تكتشف ممارسة جديدة ومفيدة فى مجال التعليم ، فإن وقتا طويلا يمضى ويصل إلى خمسة عشر سنة لكى تتبنى فكرتها وتستخدم فى ٣٪ من المدارس الأمريكية ، ولكى تصل إلى حالة الانتشار التام وتعميم الاستخدام فى جميع المدارس فإنها تحتاج إلى خمسين سنة أخرى . وهذه السنوات تكافىء جيلين كاملين من الطلاب الذين يعدون ويتخرجون فى كليات إعداد المعلمين ، أو تكافىء ١٢ — ١٥ دفعة من هؤلاء الطلاب الذين يتراوح برنامج إعدادهم من ٢ — ٤ سنوات . وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية حديثة أن معدل التغيير قد ازدادت سرعته ، رغم أنه لا يزال بطيئا . وقد تناولت الدراسة المستحدثات التعليمية المختلفة المتوفرة خلال العشر سنوات الماضية والتى يمكن استخدامها من قبل المدارس . وقد بلغ عدد هـذه المستحدثات ٢٧ تجديدا ، وأوضحت نتائج الدراسة أن ستة فقط منها هى التى استخدمت فى المدارس الأمريكية العادية ، بينما العدد الباقى منها ما زال ينتظر دوره فى الاستخدام مع أنه مضى على ظهورها عشر سنوات أو أكثر .

ونظراً لأن البيانات السابقة جزئية وغير كاملة ، فإنه لا يحق لنا أن نخاطر بتعميم الحكم على المزايا والفوائد التي تحققها المستحدثات الجديدة وقابليتها للتطبيق العام فى ضوء الظروف المحلية الخاصة . ولكنها من ناحية أخرى توضح أن المستحدثات والأساليب الجديدة فى التعليم محدودة ومتأخرة وبطيئة فى انتشارها . وذلك إذا ما نظرنا إليها فى ضوء الحاجات الملحة للتغيير والتطوير على طول الجبهة التعليمية (١).

ولو استرجعنا الدروس التى يمكن أن نستفيد منها فى مجال التعليم والتى سبق أن أشرنا إليها فى مجال حديثنا عن الثورة التكنولوجية الحديثة فى الزراعة ، فإنه يمكن أن ننهى مناقشتنا لموضوع التكنولوجيا والبحث والتجديد فى التعليم بالفرض الآتى : ينبغى أن يتوفر لدينا قبل العمل على إيجاد المستحدثات والتكنولوجيات الجديدة فى التعليم واستخدامها فى المدارس ما يأتى (١) تحويل شامل للاتجاه نحو التغيير والتجديد فى التعليم من قبل الجمهور والرأى العام والمربين على السواء (٢) إنشاء مؤسسات جديدة نوفر لها الكفايات اللازمة ليكون هدفها الأول والأساسى البحث عن التحسين والتجديد . (٣) أن تعمل كليات التربية ودور إعداد المعلمين عن تنمية الاتجاهات المواتية التى تساعد المعلمين على التقبل الإيجابى للتجديدات فى التعليم . وهذه الأمور متى توفرت تمكن التعليم من الانغماس فى عملية نشطة ومستمرة لتجديد ذاته وتحقيق تطويره وتقدمه .

---

(١) P.H. Coombs, "The Technical Frontiers of Education," 27th Annual Sir John Adams Lecture at the University of California, Los Angeles, 15 March, 1960.

إدارة النظام التعليمى

الإدارة جانب هام من الأزمة التعليمية :

إن أى نظام إنتاجى مهما كانت أهدافه وتكنولوجيته يتطلب إدارة ، وينبغى أن تتوافر له قيادة واتجاه ، وإشراف وتنسيق ، وتقويم مستمر ، وتكييف للتعديلات . وكما أشرنا من قبل أنه عندما نقابل بين ما يحدث فى حالة نظام تعليمى وما يحدث فى الزراعة نجد أن مشكلات الادارة بالغة الصعوبة ، وذلك لأن الحجم الكلى مقسم إلى أجزاء صغيرة وكثيرة ومبعثرة .

وهناك منظمات كثيرة وأناس كثيرون يشاركون فى إدارة بعض أجزاء على الأقل من النظام التعليمى ، وهذه المنظمات تشتمل على الهيئات الحكومية فى جميع المستويات ، والمؤسسات الدينية ، وبعض المؤسسات الخاصة الأخرى ، ورجال السياسة ، ورجال الخدمة المدنية ، والقائمين على إدارة الجامعات والمدارس المحلية وأساتذة الجامعات ، والمدرسون والطلاب والآباء ، وعدد لا حصر له من النقاد من كل لون ، وهنا على أية حال نحن نهتم بأولئك الأشخاص اهتماما أقل من اهتمامنا بالمناخ الإدارى الذين يعملون به ، والمسألة بالنسبة لنا ليست القدرة الفردية والقيمة الخلقية للقائمين على الإدارة التعليمية وإخلاصهم للواجب ، واستعدادهم للعمل بجد ، فهذه كثيراً ما تكون متوافرة بمستوى عال . وإنما المسألة هى هل الترتيبات الأساسية الأنظمة التعليمية مناسبة وملائمة الأعمال التى عليها أن تقوم بها ؟ وهل حسن توجيهها للقيام بتلك الأعمال ؟ وهل يتوافر لدى أولئك المسئولين إتخاذ القرارات الهامة وتوجيه النظام التعليمى نحو

الأنواع السليمة من العون المتخصص ومن المعرفة والمعلومات ؟ وهل لديهم المفاهيم التحليلية المناسبة والأدوات التى تمكنهم من معرفة ما يجرى داخل النظام وتقويم أدائه داخلياً وفى ضوء علاقاته مع البيئة ، ولتقدير أولوياته وتخطيط مستقبله وتوجيه تنفيذ تلك الخطط ؟ . هل العملية الإدارية للنظام تعتمد على كل الموارد المتوافرة داخل النظام نفسه وخارجه لكى تحقق الحد الأقصى للقوة والفاعلية ؟ وهل تلائم الترتيبات المعمول بها لتجنيد مختلف أنواع العاملين بالأدارة وتنميتهم مهنياً ، الأحتياجات ملاءمة طيبة ؟ وهل هناك وسائل سليمة للتعرف على المواضيع التى تحتاج إلى تغيير فى النظام والتى تمكننا من تحديد أفضل أنواع هذه التغيرات . ثم تتبناها ونأخذ بها ؟ .

إن كل هذه الأسئلة تتضمن نوعاً من الإجابة عن ذاتها . إن الترتيبات الإدارية النمطية للأنظمة التعليمية غير ملائمة إلى درجة كبيرة لمعالجة التحديات الحديثة المعقدة التى تشكل بذاتها جزءاً أساسياً من الأزمة التعليمية . وقد ظهرت الملامح الأساسية لهذه الترتيبات خلال فترة مبكرة عندما كان التعليم والعالم الذى يحيط به يتحركان حركة بطيئة بالنسبة لسرعة خطاانا اليوم ، وعندما كان حجم الأعمال التعليمية وتنوعها أقل بكثير مما هو عليه الآن . فلم تصمم هذه الترتيبات بحيث تناسب التخطيط التعليمى بالمعنى المتوافر الآن ، أولتنفيذه أو لتقويم اداء النظام التعليمى تقويماً ناقداً ، أو للدفع القوى للأبتكار والتجديد . فلم يتوافر لتلك الأنظمة الروح ولا الأدوات ولا العاملون الذين يلاءمون تلك الأهداف، بل ولم يتوافر لهم الوسائل الضرورية للاستشارة، والاتصال والتنسيق . ويصدق هذا على كل من الدول الصناعية والدول النامية على السواء ، لأن الأخيرة قد استعارت الممارسات الادارية من الأولى ، وهكذا ماتزال كثير من الدول المستقلة حديثاً متعلقة بالادارة المدرسية التى ميزت فترة

الاستعمار والتى صممت أساساً لتخدم دوراً إشرافياً وتنظيمياً — فى الوقت الذى تحتاج هذه الدول إلى نوع من الإدارة أكثر فاعلية يستهدف التنمية ويأخذ فى حسبانه المبادأة ويملك عقال الابتكار والتجديد داخل النظام كله ، ويحقق النمو والتغير الملائم للعصر .

وإن النتيجة التى تترتب على ذلك إذا أردنا أن نقتبس مثالا واحداً لها تتمثل فى تقرير هندى رسمى حديث يتهم الإدارة التعليمية فى قوله : لقد أساءت العمليات الإدارية المجردة من الابتكار والتخيل والتى عفا عليها الزمان إساءة كبيرة إلى خطط تدريس العلوم فى المدارس الثانوية ، فالتنسيق غير الدقيق بين أهداف المدارس الفنية الاعدادية وحاجات المستوى الأدنى من القوة العاملة الفنية جعلت من هذا المشروع خطة باهظة التكاليف وغير اقتصادية ، بل وأدى عدم توافر الاجراءات المناسبة فى المستويات المختلفة إلى إضعاف برامج إعداد المعلم التى كان ينبغى أن تكون لها أولوية كبيرة فى خطط رفع كفاية هذا النوع من التعليم وجودته [(١)]

وإن مضمون كل ما سبق واضح وهو أنه ينبغى أن تبدأ الثورة التى نحتاجها فى التعليم بالإدارة التعليمية . وكثير من القائمين على الادارة التعليمية يدركون إدراكاً حاداً هذه الحاجة . ولو أنه اتيحت لهم نصف فرصة لوجدتهم على استعداد لأن يقودوا ثورة تعليمية يعرفون تماماً أن الموقف يحتاجها ، ولكن القائمين على الادارة أنفسهم منشغلون تماماً ويبذلون جهوداً كبيرة حتى تحقق الأجهزة القديمة أهدافاً جديدة ، كى تتحمل أعباء من العمل لم تصمم لها هذه الأجهزة ، ويكاد

---

(١) Asian Institute of Educational Planning and Administration, Educational Planning and Administration, A working paper for the National Seminar, Srinagar, 12-25, June 1967, New Delhi.

لا يكون لديهم وقت لملاحظة فكرة جديدة ، وبالتالى لإدخالها فى النظام التعليمى ، إن الطبيعة المحافظة للنظام التعليمى تتحرك بقوة دفع كتلتها الذاتية التى تطحن كل مجدد إدارى شجاع حتى ينشغل بهذه الكتلة المحافظة ويعكس سلوكها .

ولقد أظهرت دراسة حديثة للاطار القانونى للتخطيط التعليمى فى دول شرق أفريقيا ودراسة أخرى فى نيجيريا كيف استمرت الوسائل الإدارية التى تلائم مرحلة سابقة وكيف استخدمت مع مجموعة مختلفة تماماً من الأهداف والظروف ، وفى معظم الحالات أدت إلى نتائج ضعيفة .(١)

ومع ذلك فإن القضية لا تقتصر على الدول النامية وحدها ، فما تزال أساليب إدارة المدرسة ، التى أصبحت الآن غير سليمة بل والتى عفى عليها الزمان فى كثير من النواحى ، منغرسة الجذور وبعمق فى كثير من الدول الصناعية .

وأكثر من هذا فإن الجامعات فى كثير من الدول فى حالة إدارية أسوأ من المدارس . بل إقترب بعضها من أن يكون محروماً من جهاز إدارى يستطيع بواسطته أن يخططوا أن يتخذ القرارات وأن يقوم بتنفيذها ، ففى أمريكا اللاتينية مثلا أدى انشغال معظم الجامعات إنشغالا مزعجاً بحماية إستقلالها — كما لو أن هذا الاستقلال غاية فى ذاته — إلى إهمال دورها فى قيادة النظام التعليمى كله والتزامها تجاه المجتمع وأهداف نموه . وتعطينا فرنسا من ناحية أخرى مثالا لجامعات تقاسى وتعانى من شروخ فى إدارتها الداخلية بسبب الضغوط التى لا حصر لها والقيود التى تترتب على نحو آلى من نظام إدارى خارجى شديد المركزية ولم

---

(١) J.R. Carter, The Legal Framework of Educational Planning and Administration in East Africa: Kenya, Tanzania, Uganda, African Research Monographs No. 7, (Paris: Unesco, IIEP, 1966), and A.C.R. Wheeler, The Organization of Educational Planning in Nigeria, African Research Monographs No. 13, (Paris: Unesco, IIEP, 1968).

تسلم نتائج هذا الوضع من النقد الحاد لها فى مؤتمر عقد حديثاً للقائمين على إدارة الجامعة الفرنسية وأساتذتها فى مدينة « كان » فقد وردت الفقرة التالية فى تقرير المؤتمر :»

« إذا... أراد أستاذ أن يعمل فترة قصيرة من الوقت مع زميل له فى مدينة بروكسل أو لندن ، فينبغى عليه وفقاً لحرفية القانون أن يطلب أجازة التغيب على المستوى الوزارى قبل سفره بستة أسابيع ومثل هذه القاعدة لا يمكن فى معظم الحالات الإلتزام بها فى ضوء مقتضيات البحث العلمى والتأخيرات الإدارية.

والحقيقة كما أورد التقرير هى أن الإدارة المركزية ذاتها غارقة تحت وطأة البيانات والمعلومات التفصيلية التى لا تستطيع أن تتناولها ، كما أن طاقاتها موزعة ومبددة فى تفاصيل تافهة لم تصمم لمواجهتها ، وذلك لأنها نظام كسيح يقيد التأخير فى الاتصال حركته وكثيراً ما يؤدى إلى مواقف هزلية[1] .

وتتمثل أحد جذور هذه المشكلة فى عدم وجود تسهيلات قوية داخل المؤسسات فى النظم التعليمية لتقوم بالبحث الخلاق لمشكلات الإدارة التعليمية والتنمية المستمرة للعاملين الذين يقومون بالوظائف الإدارية المختلفة فى النظام .

وهناك مصدر آخر وثيق الصلة بالمصدر السابق لهذه الصعوبة وهو أن معظم تلك النظم لديها عملية الاحتكار المهنى لانتقاء العاملين بالإدارة التعليمية . ففى التعليم الابتدائى والثانوى نجد أن المدير العام للتعليم قد كافح طويلا لكى يصل إلى مركزه هذا مبتدئاً من عمله كمدرس . ومعنى هذا أن تدريبه المهنى الأصلى كان تدريباً للتدريس ، ويترتب على ذلك اغلاق النظام التعليمى اغلاقا

---

(١) A. Lichnerowicz, "Structures des Universités", General report submitted to the Caen Conference, 1966.

نسبياً دون الأفكار الجديدة والممارسات العصرية للإدارة . وإذا انتقلنا إلى مستوى الجامعة فإننا نجد أن مدير الجامعة فى معظم الدول أستاذ تنتخبه هيئة التدريس لكى يخدم فى هذه الوظيفة لمدة معينة ثم يعود مرة أخرى إلى التدريس. وإن آخر شىء يتوقع أن يقوم به الأستاذ هو إدارة الجامعة ، وإذا حاول أن يقوم بذلك فإنه قد يترتب على ذلك حدوث كارثة . وإن عملية الاحتكار المهنى بين أفراد النظام وحدهم فى أى مستوى تقطع النظام التعليمى وتفصله عن المصادر الممكنة للقيادة الخلاقة والموهبة التنفيذية وعن المجددين والأخصائيين من ذوى القدرة الذين لم يقرروا فى مرحلة مبكرة من حياتهم أن يصبحوا مدرسين ولكنهم مع ذلك قد يظهرون استعداداً جيداً للمساعدة على إدارة الأنظمة المدرسية .

ومن الجدير بالذكر هنا أن المستشفيات فى كثير من الدول تعودت أن تعمل وتدار على أساس نظرية مماثلة ، فقد افترض فيما مضى أن الطبيب المدرب، كفء فى إدارة المستشفى . غير أن ماحدث فعلا فى عالم الواقع لم يشبه فى قريب أو بعيد هذا الافتراض النظرى . كما افتقدت المستشفيات ما يقدمه هؤلاء الأطباء من خدمات مهنية فى مجال تخصصهم عندما تحولوا إلى الوظائف الإدارية .

ولعل كل ماحصلت عليه المستشفيات فى معظم الحالات مقابل ذلك هو الإدارة السيئة . وفى بعض الدول عندما غرقت مستشفيات كثيرة فى وحل المشكلات المالية غيرت من هذا النظام مبتدئة بتغيير المسلمة التقليدية التى تستند إليها هذه المسألة برمتها . وظهر نتيجة هذا التغيير جيل جديد من مديرى المستشفيات الذين دربوا تدريباً خاصاً وأصبح هذا الجيل مسئولا عن هذه المؤسسات وبدأ فى إدخال تحسينات وتطويرات ذات دلالة بعد ذلك .

ونحن لانحاول هنا بطريقة غير مباشرة تدعيم القول بأن المدرسين الأكفاء ليسوا مصدراً مرضياً لرجال أكفاء فى الادارة فكثيراً ما يكونون كذلك .

وليس القصد من هذا الجدل أن نقرر طالما أن شخصا يستطيع إدارة مشروع معين خارج مجال التربية والتعليم فإنه يستطيع دون إعداد لاحق أن ينتقل ويتحول إلى مجال التربية والتعليم وأن يدير فيه بنفس القدرة تماما . ومن الواضح أنه لاغنى عن معرفة راسخة الأساس شاملة لما يحدث فى التعليم لكى تتحقق الادارة الفعالة . وهذا يدعونا بالضرورة إلى أن نعرض العبء الأساسى لمناقشتنا وجدلنا على النحو التالى :

أولا : بما أن الأنظمة التعليمية قد نمت وأصبحت معقدة جداً فإنها تحتاج إلى عاملين إداريين عصريين من أنواع مختلفة ، تم اختيارهم بعناية وتدريبهم بكفاءة .

ثانياً : لما كان هناك عجز فى هذا النوع من الأشخاص فى جميع أنحاء العالم فإن أى نظام تعليمى سيلحق بنفسه ضرراً يقاسى منه إذا أنكر على نفسه إمكانية الحصول على موهبة إدارية من خارج إطاره .

ثالثاً : ولا تحتاج النظم التعليمية إلى مديرين بالمعنى الضيق فحسب ، بل إلى فريق إدارى متنوع الإمكانيات وذلك لأنها تواجه أعمال معقدة الآن . وهذا الفريق ينبغى أن يشتمل على أشخاص ذوى قدرات ممتازة فى التحليل وإدارة البحوث ، وعلى كفاءات أخرى ليس بالضرورى أن تكون هى أفضل ماتنتجه أقسام الدراسات العليا فى كليات التربية وكليات المعلمين وليس من الضرورى كذلك أن تقتصر هذه الكفاءات على خريجى هذه الأقسام والكليات .

وبناء على ذلك فإن أى نظام تعليمى ينبغى أن يعتمد على تشكيلة شاملة من الكفاءات لكى ينتج أنواع المهارات والمعرفة والأدوات الإدارية اللازمة لأداء وظيفته على نحو فعال . ولقد اعتمد مديرو برامج الفضاء على معرفة مستمدة من جميع العلوم الفيزيائية والبيولوجية وعلى مهارات مستمدة من جميع العلوم التكنولوجية ونسقوا بينها لكى يرسلوا بإنسان إلى القمر .

ويحملنا هذا على التساؤل الآتى:

ما مقدار ما ينبغى على التربية والتعليم أن تحصل عليه من جميع المصادر لكى تجهز نفسها بأدوات ورجال قادرين على إدارة الأنظمة التعليمية التى تستطيع أن تهيىء لملايين الشباب مكاناً تحت الشمس ؟

وعلينا أن نضيف كلمة أخرى تتصل بالاختيار وتجنيد الكفاءات وهى تعيد إلى الأذهان مناقشتنا السابقة عن عجز التعليم عندما يتنافس مع غيره من المؤسسات فى سوق المواهب .

لقد أصبح التعليم اليوم عملا اقتصاديا ضخما ، وكثيراً ما يكون مدير المنطقة التعليمية أكبر رجل أعمال فى المدينة يشرف على ميزانية كبيرة وعلى عدد كبير من الموظفين وعلى نظام النقل المدرسى والتغذية بالمدارس ، هذا إذا لم نذكر أنه يشرف على مصائر أغلى ثروات البيئة المحلية وننى بذلك أطفالها . وهذه المسئوليات تتطلب منطقياً أن تستخدم أفضل المواهب التنفيذية المتوافرة فى أى مكان فحسب بل وأن تمنحهم مكافآت تتناسب مع هذه المسئوليات . ومع ذلك فإن مرتبات معظم القائمين على الإدارة التعليمية — حتى فى أغنى الدول — تتناسب مع دخل تاجر محلى متوسط أكثر مما تتناسب مع دخل رجال الإدارة المنفذين فى قطاعات اقتصادية أخرى .

والعجيب أن النظم المدرسية والجامعية تحصل على كثير من الإداريين الممتازين بالرغم من هذه الأوضاع ولكن هذه النظم قد لا تستمر فى الحصول على هذا النوع خاصة وأن عمل المدير المدرسى تتزايد مسئولياته .

وبعض المسائل تلمع لمعانا أشد إذا وضعت على خلفية معتمة ، وبناء على ذلك فإن المرء ليسر للعلامات المليئة بالأمل التى يمكن أن ترى على هـذه الأرضية

المعتمة الصورة والتى نستمدها من الحالة العامة لفنون الإدارة التعليمية . ففى الولايات المتحدة مثلا هناك نقاط مضيئة تمثل هذه الآمال إذ تقوم معاهد الدراسات العليا فى تناسق مع مجلس الإدارة التعليمية بإجراء تجارب على الممارسات الجديدة فى تدريب مديرى المدارس بقصد التجديد ، والقيام ببحوث عن مشكلات الإدارة وأساليبها الجديدة ، وتشكيل أدوات جديدة بقصد تحسين الإدارة المدرسية . ومما له مغزى ودلالة أنها ترتاد وتستكشف لأول مرة الدروس الإدارية الممكنة التى يمكن للتعليم أن يفيد منها بفحصه للمجالات الأخرى التي تقدمت فيها الممارسات الإدارية تقدما كبيراً . وقد أصبح هناك قنوات جانبية تمكن دخول رجال من خارج النظم التعليمية لإدارتها . بل وهناك أيضاً عدة جامعات وضعت وطورت فروعا جديدة للمعلومات ، و«ميكانيزم» لإدارة البحوث وأنظمة للتحليل بقصد تحسين اتخاذ القرارات والكفاءة والأداء العام . ولقد وضعت كليات عديدة وجامعات بمساعدة مؤسسات خاصة خططاً شاملة طويلة المدى للتنمية المستقبلية ونفذتها . وهذه التجديدات ليست قاصرة على الولايات المتحدة فهناك حركات مماثلة وفى اتجاهات رائدة نراها فى كل من الاتحاد السوفيتى وكندا وفرنسا وإنجلترا والدول الاسكندنافية .

ومع ذلك تبقى الحقيقة ، أنه بينما تملأنا بالأمل هذه العلامات الدالة على حاجتنا الهائلة للثورة الإدارية فى التعليم إلا أنها مع ذلك تمثل الإستثناء وليس القاعدة . فلو أخذنا المسائل على الصعيد العالمى فإننا نجد أن الجانب الإدارى من النظم التعليمية تقيده وتحيط به شبكة من الاتجاهات والطرق الإدارية المنحدرت من الماضى الهادىء البسيط إلى حاضر ثائر معقد حيث تظهر مطالب جديدة تتأجج وتلمع فى كل جانب . وعلى الأغلبية الساحقة من الدول أن تنشىء برامجها الأولى للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة والبحوث بقصد تحسين الممارسات

الإدارية فى التعليم . وينبغى على أغلبية الجامعات فى العالم أن تنشىء نظاماً جديداً للإدارة الداخلية حيث يقوم المديرون وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بأدوار مناسبة فى الإدارة . وعلى معظم الدول فى العالم أن تأخذ المسألة بجدية تكفى لأن تعامل القائمين على الإدارة التعليمية فى أعلا مستوياتها على قدم المساواة وعلى نحو منصف كما هو الحال بالنسبة لغيرهم من المنفذين ذوى المواهب الممتازة فى المجالات الأخرى .

تكاليف التعليم وكفايته

معنى الكفاية التعليمية والإنتاجية

لقد أظهرت مناقشتنا المبكرة لموضوعات المعلم والمدخلات المالية فى النظام وملاءمة المخرجات للبيئة أنه لاغنى للأنظمة التعليمية عن أن تحسن كفايتها الداخلية وإنتاجيتها الخارجية . وباختصار أن تكبر حجما وأن تتحسن وأن تؤدى إلى نتائج أكثر إفادة باستخدام مواردها المتاحة . ومما يساعدنا فى مناقشتنا التالية أن نتوقف برهة وجيزة لكى نحدد هذه المصطلحات الهامة بدقة أكبر .

فبالإشارة إلى الشكل (١) والشكل (٢) الذى يعطى فكرة عن تخطيط التعليم باعتباره نظاما يمكن أن تعرف الكفاية الداخلية للنظام على أنها العلاقة بين مخرجاته ومدخلاته . وتتزايد الكفاية عندما ندخل أى تغيير فى العملية التعليمية بحيث تحقق تحسينا فى هذه النسبة ، وحتى إذا استحال التوصل كما أوردنا ذلك من قبل – إلى مقياس كامل ودقيق للمخرج الكلى للنظام التعليمى ، فإن هذا الأسلوب من أساليب النظر إلى المسألة يمكن أن يؤدى إلى استبصارات جديدة وإلى بيان كيفية تحسين أداء النظام وعمله . ومن السهل وفى مجال الممارسة أن نقوّم كفاية أنظمة فرعية معينة ، أهدافها أكثر تحديداً وقابلية للتعريف ، ونتائجها أكثر قابلية للتقويم . وقد تشتمل هذه الأنظمة الفرعية تعلم الحساب وتعلم لغة أجنبية ، والتهجى والقراءة والعلوم فى مستوى مدرسى معين أو آخر . أو تشتمل على نظام فرعى لتعليم الهندسة الميكانيكية بالجامعة . فمثلا إذا أدخلنا طريقة جديدة أو بعض المواد التعليمية المحسنة فأدت إلى تعلم أكبر دون زيادة نسبية فى التكاليف فإنه فى هذه الحالة نكون قد غيرنا نظاماً فرعيا وتكون كفايته قد ازدادت . وفى هذا السياق ينبغى أن نلاحظ أن تكاليف الوحدة أصبحت مؤشراً هاما دالا على الكفاية .

ويمكن تعريف الإنتاجية الخارجية فى نفس الوقت على أنها الفوائد النهائية القصوى التى يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمارات التعليمية المبكرة (ونعنى بها المدخلات) . وهذه الفوائد بطبيعة الحال أقل من حيث إمكانية قابليتها للقياس الدقيق عن المخرجات التعليمية المباشرة التى يتخرج بها التلاميذ من النظام يوم تركهم له . ومع ذلك فإن هذا المفهوم ذاته مفيد لأنه يمكننا من البحث المعقول عن طرق لتحسين الانتاجية الخارجية . إن تغير منهج دراسى مثلا بحيث يستبدل أشياء لها صلة وأهمية فى حياة التلميذ والمجتمع بأشياء غير ذات أهمية — أو بحيث يحل محتوى حديث من المادة مكان محتوى قديم عفى عليه الزمان — يجعل لهذا المنهج احتمالات عالية فى زيادة الانتاجية الخارجية . وينبغى أن نلاحظ أنه فى مثل هذه الحالة ، وعلى الرغم من أن الإجراء المتخذ كان داخليا بالنسبة للنظام إلا أن الأثر النهائى له كان خارجيا . وفى مجال الممارسة والتطبيق يمكن أن تؤدى التغيرات الحادثة داخل النظام التعليمى — بشرط أن تكون تغيرات صائبة — إلى إفادة كل من الكفاية الداخلية والإنتاجية الخارجية .

وإن ما قلناه الآن ينطبق على إنتاجية النظام عندما ينظر إليه من الخارج ، ولكن هناك معنى آخر لمفهوم الإنتاجية ينصرف إلى الطريقة التى نستخدم بها أى نمط معين من المدخلات فى النظام — كالمعلمين العاملين فيه أو الأبنية المدرسية . وهذا يماثل معنى مصطلح « عامل الانتاجية » عند عالم الاقتصاد . (مشيرا إلى العوامل المختلفة للإنتاج) عندما يتحدث عن إنتاجية العمل أو إنتاجية رأس المال . وبهذا المعنى يمكن أن نعرف إنتاجية أى مدخل تعليمى معين على أنه المخرج الكلى للنظام بالنسبة لمقدار ما استخدم من هذا العامل المعين . وواضح أن إنتاجية العوامل المختلفة تحدد كفاية النظام كما عرفناه الآن [1] .

---

(١) Economists will recognize, we hope sympathetically that in the interests of conveying the essential concepts of effeciency and productivity to non-economists, we have simplified the matter by
=

ولكى نبعد هذا كله عما يبدو عليه من التجريد والتنظير دعنا نبين كيف ينطبق على إنتاجية المعلم . إذا زود المعلمون بأدوات أفضل يعملون بها — مثلا كتباً مدرسية أفضل وأكثر ومواد تعليمية إضافية — ومعامل لغويات ، ومساعدين لهم للقيام بالأعمال الكتابية وغيرها ، أو زودناهم ببرامج تعليمية إذاعية وتلفزيونية جيدة — فإنهم قد يقدرون على تعليم تلاميذ أكثر عدداً ، وقد ينجح هؤلاء التلاميذ فى تحقيق قدر أكبر من التعلم فى الدرس الواحد أو فى العام الدراسى بأكمله وعلى نحو أفضل وذلك أكبر مما كانوا يحققونه فى ظل مجموعة الظروف السابقة على مثل هذا التجديد . وقد لا يعمل المعلم نفسه بمشقة أكبر غير أنه على أية حال قد يستمتع بعمله بدرجة أكبر عن ذى قبل . وتستغل قدراته المهنية على نحو أكبر عندما تتوافر أدوات تعليمية أحسن بل ويحقق عندئذ نتائج أفضل كما وكيفاً وفى هذه الحالة تزداد إنتاجية المعلم .

وبهذه الطريقة نفسها تزايدت أنتاجية العاملين وأصحاب المهن فى الميادين المختلفة عبر السنوات واستطاعوا زيادة إنتاجيتهم فى الساعة وتحقيق أمور أفضل . ولننظر مثلا لعدد المرضى الذى يمكن للطبيب فى الوقت الحاضر أن يعالجهم إذا حرمناه من سيارة تحمله إليهم ، وما الذى كان يستطيع تحقيقه بالنسبة لصحتهم إذا وجد فجأة أنه بغير أدوات حديثة وبغير خدمات معملية ودوائية . لاشك أنه كان سيحقق أقل بكثير مما نجده الآن . وإذا نظرنا إلى الفلاحين فى مزارعهم والعمال فى مصانعهم ، والمهندسين ورجال الأعمال فى مواقع عملهم فاننا نجدهم جميعاً قد زادوا من أنتاجيتهم ، وبالتالى زادوا من دخولهم فى الجيلين الأخيرين وذلك لإستخدامهم أدوات وطرقاً جديدة ، وبتقسيمهم الأعمال بين أنفسهم وبين من يساعدونهم فى العمل وفق تخصصاتهم .

=

avoiding questions such as marginal productivity. We have also tried to define these concepts in ways which educators will see as relevant to their own enterprise.

ولم تخط عملية التحول إلى العصرية إلا خطوات قليلة فى مجال التعليم ، ولايشك إنسان للحظة واحدة إذا لاحظ العملية التعليمية كما تحدث ملاحظة موضوعية ، أو إذا شارك فيها بنفسه ، أن بكل نظام تعليمى — بما فى ذلك أحدث الأنظمة — مجال كبير لتحسين كفايته وإنتاجيته ، وأنه ليسهل علينا بطبيعة الحال أن نتكلم عن التحسين أكثر مما نعمل على تحقيقه .

وكما لاحظنا فيما يتصل بالإدارة التعليمية ، هناك نقص فى الأنظمة التعليمية يكمن فى قصور الوسائل التنظيمية والأدوات التحليلية التى تمكن من التعرف على التحسينات الممكنة من هذا النوع ، ثم الاستفادة منها — وفضلا عن ذلك كثيراً ما تتطلب هذه التحسينات تغيير الروتين المألوف وتبنى أساليب جديدة وتقسيمات جديدة للعمل . ومثل هذه التغيرات التى تؤثر فى كثير من المشاركين فى النظام يسهل أن تثير المقاومة بين كثير من الناس الذين يرون فى التجديد المقترح وسيلة تتطلب منهم القيام بأعمال أكثر وبنفس الأجر ، أو وسيلة تجعل ما كانوا يقومون به من أعمال متخلفاً وغير مطلوب .

نقص الحوافز المشجعة :

وهذا يشير إلى الأهمية الكبرى للحوافز اللازمة للتغيير . وهى تبرز فرقاً عميقاً آخر بين التعليم والصناعات الأخرى . فتلك الصناعات فى العادة تبيع منتجاتها فى السوق — الفلاح مثلا يبيع خضرواته والصانع أحذيته ، وعلى هذا النحو فإنه يتوافر للفلاح أو الصانع وسيلة بسيطة للتعرف على كفايته : فهو يستطيع أن يقدر مكاسبه على أساس الفرق بين التكاليف الداخلة فى الإنتاج والعائد من المبيعات . ولما كان هدفه مضاعفة مكاسبه فإن لديه حافزاً قوياً لأدخال كل تغيير فى العملية أو الأنتاج يرجى من ورائه أن يحسن النسبة بين المخرج والمدخل فى العملية التي يعمل فيها .

ولسوء الحظ فإنه لايتيسر للتعلم مثل هذا المقياس للكفاية . بل ولا يوجد فيه نظام طبيعى للحوافز يدفع دائماً إلى التغيير . ومثل هذه الحوافز

غير المباشرة التى يمكن للفرد أن يتصورها بالنسبة لنظام تعليمى معين والتى يمكن لها أن تدخل التحسين على كفايته وإنتاجيته تبدو آثارها وتضيع نتيجة لجمود العملية التعليمية وقصورها الذاتى بل ولما تشتمل عليه من مثبطات . ولقد أشرنا من قبل إلى مثال جيد لهذه النقطة وإن كان قد ذكر فى سياق مختلف . لقد كانت هناك محاولات عديدة للأخذ بنظام تحديد أجور المعلمين على أساس الجدارة وترقيتهم بناء على كفاءتهم ، واستهدف هذا النظام توفير حوافز فردية أكبر . وعلى الرغم من وجود صعوبات عملية فى مواجهة خطة مثل هذه — وبينما رحبت هيئات للمعلمين فى أماكن قليلة بنظام دفع الأجور والترقية على أساس الجدارة كما حدث فى يوغوسلافيا إلا أن نقابات المعلمين على وجه العموم قد عارضت هذه الأنظمة معارضة قوية . ويذهب أعضاؤها إلى القول بعدم وجود طريقة موضوعية للحكم على جدارة المعلم أو إلى القول بأن الخطة المعينة التى يقوم على أساسها المعلم قد يساء إستخدامها من قبل القائمين على الأدارة والإشراف . فهى على أية حال غير ديمقراطية .

ومهما تكن مزايا وعيوب نظام الأجور القائم على أساس الجدارة والكفاءة فإن نقابات المعلمين وهيئاتهم تستطيع فى كل مكان أن تخدم مهنتها وتلاميذها خدمة كبيرة إذا بحثت عن طريق لخلق حوافز قوية تؤدى إلى تحسين الكفاية التعليمية وتدفع علية وتحمى الأهداف الشرعية الأخرى لمهنة التعليم ، فى نفس الوقت . واقتراحنا هذا فيما نعتقد ليس مغرقا فى الخيال ، ففى سياق يختلف عن التعليم تماما أعنى فى صناعة استخراج الفحم فى الولايات المتحدة الأمريكية دعم إتحاد عمال المناجم مثل هذه الخطة . وقد ساعد ذلك على إعادة الصحة لهذه الصناعة المريضة وذلك بالتعاون مع أصحاب المناجم فى إدخال تجديدات لزيادة الكفاية والإنتاجية فيها . وينبغى عند الاحتذاء بهذا المثال فى التعليم ألا نخرج عن حدوده

الطبيعية . ومع ذلك فإذا أدت التجديدات إلى رفع إنتاجية المعلم ودخله بدرجة كبيرة كما حدث بالنسبة لعمال المناجم ، فإن أزمة التعليم تكون فى طريقها إلى الحل . غير أن إنتاج تلاميذ من نوعية جيدة بطبيعة الحال عمل بالغ التعقيد إذا قورن باستخراج الفحم من مناجمه .

وفى قولنا هذا نعيد تلخيص الأسباب الرئيسية التى تجعل التعليم يواجه الآن أكبر أزماته أعنى أزمة الكفاية والانتاجية ، كما يتمثل ذلك فى إرتفاع تكاليف التعليم مما يهدد بضياع أعز الآمال عند المربين ونحن لا نتزيد فى القول . فما نقرأه فى هذه الأسباب ليس أكثر مما تعبر عنه الكلمات وليس اقل من ذلك ، فنحن لا نقرر مثلا أن زيادة حجم الفصول علاج لجميع العلل ولا نقرر أن الأسباب التى تؤدى لرفع التكاليف خيرة أو شريرة فى ذاتها إننا نقرر ببساطة الحقائق الموضوعية التالية :

إن التعليم صناعة تستخدم اعدادا كبيرة من القوى البشرية ذات المستوى العالى والتكاليف المرتفعة ، وهو فى تنافسه مع صناعات أقل من حيث الكثافة العمالية وصناعات تتزايد كفايتها وإنتاجيتها باستمرار سيخسر السباق وسيستمر فى التقهقر ويمنى بالهزيمة ما لم تبذل المواهب الإنسانية جهوداً أكبر لتحسين كفايته وإنتاجيته .

وبناء على ما سبق إذا أريد للتعليم أن يحافظ على وضعه التنافسى فى سوق القوى العاملة فان الأجور التعليمية ينبغى أن تستمر فى الإرتفاع حتى ولو لم ترتفع كفاية التعليم وإنتاجيته . وعندما يحقق التعليم لأسباب مالية فى أن يحافظ على وضعه التنافسى هذا فسوف يحصل على مدرسين ضعافاً بدلا من أن يوفر لنفسه مدرسين أكفاء وفى هذه الحالة فان قانون جريشهام التعليمى يتحقق « أى أن العملة الزائفة تطرد العملة الجيدة من السوق » ويغرق النظام فى وهدة التدهور والضعف .

إن الحاجة إلى تحسين إعداد المعلمين وتدريبهم بالإضافة إلى التسرب الملحوظ للمعلمين المدربين إلى خارج النظام يضع عبئاً كبيراً على تكلفة كل معلم يعمل بالتدريس ويبقى فيه .

إن تزايد المرتبات بطريقة آلية والمزايا التى يحصل عليها المعلم من التقاعد ولها ما يبررها يمكن مع ذلك ان تؤدى إلى تزايد مستمر فى التكاليف كلما إزداد متوسط عمر المعلمين . وهذا هو مايحدث عندما يتزايد حجم جماعات المعلمين ببطء .

وإن التشتت الهائل بين جداول المرتبات من المستوى الأدنى إلى الأعلى فى الجهاز التعليمي . ذلك الذى يستند إلى المؤهلات الرسمية والتدرج فى الترقية يؤدى إلى تزايد كبير فى تكاليف الوحدة بالنسبة لكل تلميذ كلما ترقت هيئات التدريس غير المؤهلة تأهيلا كافياً إلى مستويات أعلا ، أو كلما حل محلهم معلمون من ذوى المؤهلات الأفضل. وتتزايد التكاليف بالنسبة لكل تلميذ عندما تنقص أعداد التلاميذ بالفصول المزدحمة ونرجعها إلى الحجم العادى .

وكلما إتسع التعليم فى المستويين الثانوى والعالى وهما مستويان أكثر تكلفة بالنسبة لقاعدة الهرم التعليمى الذى يشمل التعليم الإبتدائى كلما إزدادت تكلفة التلميذ .

كما أن تزايد الاهتمام بالدراسات العلمية والفنية فى المستويات الثانوية والعالية التى ترتفع تكلفة الوحدة فيها بالضرورة ، يؤدى أيضاً إلى تزايد أكبر فى المتوسط العام للتكاليف بالنسبة لكل تلميذ فى النظام.

جدول رقم (٨)

تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية المدرسة الابتدائية فى دولة نامية افتراضية خلال عشر سنوات .

دولة نامية عدد سكانها (٥) ملايين نسمة ، ودخلها القومى (٢٠٠) مليون دولار (أى أن متوسط دخل الفرد ٤٠ دولارا) .

	سنة البداية	بعد عشر سنوات	
		حالة ا	حالة ب
١ — الأطفال فى سن المدرسة الإبتدائية	١٢٠٠,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠
٢ — نسبة المقيدين	٣٣٪	٣٣٪	٥٠٪
٣ — المقيدون	٤٠٠,٠٠٠	٥١٢,٠٠٠	٧٦٨,٠٠٠
٤ — النسبة العامة بين التلاميذ والمدرس	١ : ٥٠	١ : ٤٠	١ : ٤٠
٥ — عدد المدرسين	٨,٠٠٠	١٢,٨٠٠	١٩,٢٠٠
المؤهلين منهم	(١٥٪) ١٢٠٠	(٢٧٪) ٣٤٥٦	(٢٧٪) ٥١٨٤
نصف المؤهلين	(٢٥٪) ٢٠٠٠	(٤٨٪) ٦١٤٤	(٤٨٪) ٩٢١٦
غير المؤهلين	(٦٠٪) ٤٨٠٠	(٢٥٪) ٣٢٠٠	(٢٥٪) ٤٨٠٠
٦ — المرتبات السنوية : بالدولار			
المؤهلون	٨٠٠	١٨٠٠	٢٣٠٤
نصف المؤهلين	٧٢٠	٧٢٠	٩٢٢
غير المؤهلين	٣٠٠	٣٠٠	٣٨٤
٧ — الانفاق الجارى الكلى للتعليم الإبتدائى	٦٠٠٠٠٠٠	١٤٥٠٠٠٠٠	٢٧٨٥٥٠٠٠ (دولار)
٨ — دليل الإنفاق (Index)	١٠٠	٢٤١	٤٦٤

إن حصيلة تأثير عدد قليل من العوامل على تزايد التكلفة واضح فى النموذج المعروض فى جدول (٨) وأن لم تتضح جميع العوامل . وبالرغم من أن هذا النموذج غير واقعى إلا أنه يقوم على بيانات مدعمة بالأسانيد ومستمدة من عدة دول إفريقية ، وهو يقترح طريقة ونظام الازدياد الذى يمكن أن يحدث فى تكاليف المدرسة الإبتدائية وحدها فى مثل هذه المواقف فى العشر سنوات التالية إذا قبلنا المسلمات التالية :

فى الحالة (ا) :

١ — أن يبقى معدل مشاركة التلاميذ قومياً ثابتاً عند النسبة ٣٣ ٪ بينما ينمو عدد الأطفال فى سن التعليم فى المجتمع الأصلى بمعدل ٢½ ٪ كل سنة .

٢ — أن يتحسن بروفيل المؤهلات اللازمة للمعلمين تحسناً معتدلا .

٣ — أن تبقى مستويات الأجور الأساسية للمعلمين بغير تغيير .

٤ — أن تتحسن النسبة بين التلميذ والمعلم من ٥٠ : ١ إلى ٤٠ : ١

الحالة (ب) : نفس المسلمات تبقى كما هى ماعدا :

١ — أن معدل مشاركة الأطفال يتزايد ليصبح ٥٠ ٪

٢ — أن مستوى مرتبات المعلمين يزداد بمتوسط ٢ ٪ فى السنة بما يتفق مع الدخول فى بقية المجالات الإقتصادية فى المجتمع .

وهذه المسلمات مسلمات محافظة ، ومع ذلك فإن النتيجة المترتبة عليها فى العشر سنوات التالية هى رفع التكلفة الكلية للمدرسة الابتدائية فى الحالة (ا) من ٦ ملايين إلى ١٤٫٥ مليون ، وفى الحالة ب من ٦ ملايين إلى حوالى ٢٨

مليونا ، ومع ذلك فإن نصف الأطفال فى المجتمع أو أكثر مايزالون خارج المدرسة الابتدائية . وهذه القوى الكامنة فى البناء التعليمى التي تؤدى إلى زيادة النفقات تشبه القنبلة الزمنية التي تهدد ميزانيات التعليم بالانفجار . ويجدر أن نقدم النصح لمرشيد أى نظام مدرسى بحيث يضع نموذجا مناسباً للانفاق يناسب وضعه .

وهناك نقطتان أخريان ينبغى أن أسوقهما عن مشكلة تكلفة التعليم .

النقطة الأولى تتمثل فى حقيقة بسيطة كثيراً ما نغفلها وهى أن أى بناء جديد يلزم النظام التعليمى بالاستمرار فى الإنفاق عليه فى المستقبل على نحو معين مما يزيد كثيراً عما يتكلفه البناء الجديد نفسه .

ونحن فى حاجة إلى بحوث أكثر عن طبيعة هذه النسبة (تكاليف الاستثمار المبدئى إلى التكاليف السنوية الجارية التي تجىء بعد ذلك) فى ظل ظروف مختلفة . غير أنه فى فرنسا مثلا يبدو أنها تقترب من ٦ : ١ فى المستويات الابتدائية والثانوية وحوالى ٧ر٥ : ١ فى المستوى الجامعى . وبعبارة أخرى متى ما شيدنا مدرسة جديدة فإن تكاليف إدارتها فى كل سنة بعد ذلك تساوى على الأقل سدس قيمة التكاليف الأصلية ويمكن أن نسوق مثالا من ساحل العاج يقترح نسبة ٨ر٥ : ١ فى المستوى الابتدائى [1] وفى أوغندا نجد نسبة مماثلة تنطبق على المدارس الثانوية العامة . وقد تتفاوت النسب فى أماكن أخرى تفاوتا كبيراً عن هاتين النسبتين . ولكن النقطة الأساسية ، ما زالت صادقة

---

(١) J. Hallak and R. Poignant, Les Aspects Financiers de l'éducation en Côte d'Ivoire, Monographies Africaines, No. 8 (Paris/IIEP, 1966).

وهى أن استثمار رأس مال جديد فى التعليم — سواء أكان التعليم بالمجان أو بمصروفات ، يثقل على دخل النظام التعليمى وميزانيته فى المستقبل ، وعلى الدول النامية أن ترقب بعين الرعاية هذه النقطة خشية أن تتحول الأبنية المدرسية الجديدة التى تقدم لها بشروط سهلة وبأفضل النوايا إلى فيل أبيض يلتهم كل ما يوجد فى البيت من طعام كما تقول الأسطورة الخرافية .

والنقطة الثانية تتصل بما يفرضه تسرب التلاميذ ورسوبهم ، أو انهائهم تعليمهم مع عدم استخدامهم لما تدربوا عليه تدريباً كبيراً للغاية . :ا يفرضه كل هذا على التعليم من تكلفة باهظة . وأن متوسطة تكلفة التلميذ الذى تتوصل إليه بقسمة التكاليف الكلية على جميع الملتحقين بالتعليم قد تقلل كثيراً من التكلفة الفعلية لتخريج تلميذ واحد فى النظام بعد الأنتهاء منه بنجاح ، وينطبق هذا بدرجة أكبر على تكلفة أولئك الذين يتمون دراساتهم ويستخدمون ما تدربوا عليه استخداماً حسناً بعد تخرجهم فيه .

وكما قلنا من قبل فى كثير من الدول النامية يتم المرحلة الأبتدائية نصف من يلتحقون بها أو زد عليه قليلا . ومن هؤلاء الذين ينهون هذه المرحلة يستغرق أكثر من نصفهم سنوات أكثر من المعتاد لأتمام هذه المرحلة ، ففى كل من جابون وساحل العاج ومالى مثلا ، نجد أن أكثر قليلا من ثلث التلاميذ الذين أتموا الصف السادس الابتدائى أستطاعوا الأنتهاء من هذه المرحلة فى السنوات الست المرسومة لها بينما أستغرق ٤٠٪ منهم سبع سنوات ، واحتاج الباقون إلى ثمان أو تسع سنوات[1] .

وتظهر التكلفة الفعلية الكلية بالنسبة لكل متخرج عندما تضاف التكاليف الكلية للمتسربين والراسبين إلى الناتج النهائى كما فى الجدول (٩) ،

---

(١) J. Proust, "Les Deperditions scolaires au Gabon ; and I. Deblé "Rendements scolaires dans les pays d'Afrique d'expression française", in Etude "Tiers-Monde", Problèmes de planification de l'éducation (Paris, IEDES, 1964).

وفيه مقارنة التكلفة الأسمية لكل تلميذ إذا استطاع التلاميذ جميعا الذين يدخلون النظام الانتهاء منه فعلا فى الوقت المحدد له ، وسوف يقارن هذا بالتكلفة الفعلية لكل متخرج عندما يدخل فى الاعتبار التكاليف الفعلية لأعادة القيد بالصفوف الدراسية وللذين لا يتمون الدراسة .

جدول (٩)

تكلفة الوحدة فى كل مستوى تعليمى فى إحدى دول أمريكا الوسطى

فى العام الدراسى ١٩٦٣/١٩٦٤

(بالدولار)

المستوى التعليمى	التكلفة الأسمية لكل تلميذ فى السنة	المدة الأسمية للمرحلة	التكلفة النظرية فى المرحلة	المتوسط الفعلى للتكلفة بالنسبة لكل متخرج
الابتدائى	٥١	٦	٣٠٦	٨٠٠
الثانوى				
اكاديمى	١٠٤	٥	٥٢٠	٢٩٧٠
مهنى	٢١٧	٥	١٠٨٥	٥٢٨٥
الجامعى	٣٩١	٥	١٩٥٥	٩٧٣٩

Source : unpublished data.

تحسين الكفاية التعليمية :

وإن دليلا من هذا النوع يوجب كما هو واضح على القائمين على الأدارة التعليمية فى كل مكان أن يقوموا بحملات كبيرة تستهدف رفع الكفاية التعليمية

وأنتاجية التعليم ، غير أن السؤال هو كيف يمكن لهم أن يقوموا بهـذا العمل على أفضل نحو ؟ ما هى النقاط الأساسية داخل نظامهم التعليمى التى ينبغى أن يوجهوا جهودهم نحوها ويكرسوا لها هجومهم ؟ وما هى الأختيارات الأخرى المتوافرة لهم؟ .

إن إجابة ذات شقين تفرض نفسها علينا ، والشق الأول يتطلب منهم أن يخططوا حملتهم على أساس تحليل الأنظمة وعلى أساس عدد من المبادىء الأساسية ، والشق الثانى يتطلب حسن الاستفادة من الدروس العملية القائمة على الخبرة والمتوافرة من قبل . وسوف ننظر فى إيجاز إلى كل من هذين الشقين .

الحاجة إلى استخدام أسلوب تحليل النظم :

فإذا نظرنا إلى الشق الأول فأن نفس النوع من تحليل الأنظمة الذى استخدمناه فى هذا الـكتاب على نحو شامل يمكن أن يطبق على نحو مثمر على الجوانب الخاصة بأي نظام تعليمىّ معين ، والحق أن الأساليب التى تمكن من القيام بهذا مازالت تتطلب مزيداً من التنقيح ، غير أن هذا ينبغى ألا يؤجل المسألة ويؤخرها لأن المنطق الأساسى وأساليب منهج التحليل المقترح متوافرة لدينا ، غير أنه من الضرورى أن نطبقها فى ضوء أفضل الحقائق المتوافرة فى أى موقف معين ، وبالرغم من أن البحث سيستمر جرياً وراء حقائق أفضل ، وأساليب أكثر حذقاً ومهارة .

وعندما نطبق تحليل النظم ليساعدنا على تشكيل استراتيجية للعمل والتنفيذ سيكون من المفيد ألا تغرب المبادىء السبعة التالية عن ذهننا وبعضها مألوف لأى طالب فى السنة الأولى من دراسة علوم الأقتصاد لأنها كانت ومازالت بمثابة القلب من جميع أنواع التقدم العصرى فى انتاجية الانسان ، وبعضها الآخر مألوف لطلاب علم النفس الحديث والتربية المعاصرة ولـكنها لم توضع

بعد موضع الأستخدام التام ، وإذا وحدنا وربطنا بين هذه المبادىء فأنها تصبح أدوات عمل قوية لأعادة تشكيل أى نظام تعليمى وتحسينه بطرق منوعة ولا حصر لها تقريباً .

مراعاة المبادىء الآتية :

١ — مبدأ الفروق الفردية Individual differences يقرر أن التلاميذ يختلفون ويتفاوتون تفاوتاً هائلا فى استعداداتهم الفردية ومعدلات تعلمهم ، وطرق التعلم ، ومعنى هذا أن كل تلميذ سوف يتعلم على أفضل نحو عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه على نحو مرن بما يتناسب مع سرعة تعلمه وأسلوبه وعلى العكس من ذلك إذا وجدنا أن نظام التدريس والتعلم يهمل هذه الفروق الفردية الكبيرة فأن الكفاية التعليمية فى كل هذا الموقف لا بد وأن تنحدر إلى مادون المستوى المرغوب فيه .

٢ — مبدأ التعليم الذاتى Self-instruction يقرر أن كل تلميذ مهما كانت استعداداته لديه حب استطلاع فطرى وقدرة على تعلم قدر كبير من الأشياء معتمداً على نفسه شريطة أن تستثار دوافعه على نحــو سليم وأن يوجه التوجيه السديد وأن توفر له مواد التعلم فى صورة جذابة وقابلة لهضمها . وعلى العكس من ذلك إذا تعرض التلميذ لفترات طويلة لظروف تجعــله يربط التعلم بالخوف والملل والفشل وعدم الأهمية فأن ذلك يقمع حب الاستطلاع الطبيعى عنده ويئد رغبته فى التعلم .

٣ — مبدأ الربط بين الطاقة الانسانية والموارد الفيزيقية Human energy and Physical resources يقرر ببساطة بالغة أنه يمكن زيادة العمل الذى ينجزه الإنسان (مدرساً أو تلميذاً) زيادة كبيرة إذا ما وضعنا فى متناول

يديه أدوات وتكنولوجيات أكثر وأفضل ، وإذا علمناه كيفية استخدامها للأفادة منها على أفضل نحو .

٤ – مبدأ المدى الأقتصادى Economics of Scale ويذكر بأنه إذا كان الموقف التعليمى يتطلب تسهيلات تعليمية غالية التكلفة وأدوات وأجهزة فأن تكلفتها بالنسبة لكل تلميذ يمكن خفضها – دون أن يؤثر ذلك فى الجودة أو الفاعلية – وذلك عندما ننتجها ونستخدمها على نطاق أكبر حتى تصل إلى النقطة التى عندها يصبح استخدامها اقتصادياً للغاية .

إن مايعتبر مرتفع التكلفة على نطاق ضيق بحيث يمنع من الاستخدام قد يكون ميسراً أقتصادياً عندما يستخدم على نحو واسع وعندئذ يعتبر بحق أقل الأساليب تكلفة .

٥ – مبدأ تقسيم العمل Division of Labor يقرر أنه إذا قسم الناس أصحاب الكفايات المتخصصة المختلفة بل والمتفاوتون فى مستوى الكفاية ، إذا قسموا عملا مركبًا إلى اجزائه المكونة ، ثم عالج كل شخص عندئذ الأجزاء التي تتفق على أفضل نحو ، مع كفايته فأن كل فرد يؤدى العمل بأعلى أنتاجية يقدر عليها ، وستكون النتيجة النهائية لذلك أعظم .

٦ – مبدأ التركيز والمقدار الحرج : Concentration and Critical Mass
يقرر أنه ليس من الاقتصاد أن نركز على أهداف تعليمية معينة ما لم نصل إلى نقطة يكون عندها مقدار الناتج وكفايته متناسباً مع الجهود المبذولة ، وما لم نصل إلى هذه النقطة ونتعداها فإن العائد سوف يكون قليلا إن لم يكن معدوم القيمة تماماً .

٧ – مبدأ افضل استخدام واستفادة : Optimizing يقرر أنه عندما تتحد عدة مكونات مختلفة فى نظام أنتاجى فأنه من غير الممكن على الأطلاق

بالنسبة لكل مكون أن يستخدم بالحد الأقصى النظرى المرسوم لأنتاجيته ، ولكن الحد الأقصى للنتائج الكلية أو الشاملة ستتحقق عندما نعمل على تركيب المكونات بنسب تتيح استخدام أندر المكونات وأغلاها أكبر استخدام ، وتستخدم المكونات الأرخص والأكثر وفرة استخداماً أقل وإن الأستفادة من نظام تعليمى على أفضل نحو أو من نظام فرعى يستلزم عملية اقتصادية صممت لتحقيق أفضل مجموعة من النتائج الجيدة للتعلم من trade-offs ناحية وبتكلفة اقتصادية معقولة من ناحية أخرى . وإن أفضل ترتيب أو تنظيم من وجهة النظر الاقتصادية البحته من النادر أن تتفق مع أفضل تنظيم من وجهة النظر التعليمية ، وعلى ذلك فى مجال التطبيق ينبغى أن نبحث عن أفضل توفيق بين وجهى النظر .

أمثلة توضح كيفية تطبيق المبادىء السابقة :

وهذه المبادىء قد تبدو عقيمة جدباء عندما تصاغ صياغة مجردة ، غير أننا نستطيع أن نبعث فيها الحياة وأن نعطيها معى عملياً عندما ننتقل إلى الجانب الثانى من السؤال الذى طرحناه من قبل ، ولقد بذلت أنظمة تعليمية عديدة فى الحقيقة جهوداً ذات أهمية فى العشر سنوات الماضية لزيادة كفايتها وفاعليتها ، وأن خبرات تلك النظم لتبرر أن نفحصها فحصاً أعمق وعن قرب وأن يتاح لها انتشار أوسع ، ونورد هنا على سبيل المثال بعض الممارسات التى جربتها هذه الأنظمة والتى يمكن لأنظمة أخرى أن تحصل منها على اشارات وتوجيهات مفيدة .

إنقاص تكاليف بناء المدرسة وذلك عن طريق استخدام أساليب التخطيط والهندسة وطرق الإنتاج الحديث كتلك التى نعرفها معرفة جيدة من خبرات.

البريطانيين والمكسيكيين ، وتلك الطرق التى يشجعها الآن مراكز اليونسكو للأبنية المدارسية فى المناطق النامية[1] .

إن إعادة تخطيط وتقسيم المساحات المتوافرة واستخدامها إلى اقصى الحدود مثل الجداول الأكاديمية خلال العام كله التى تتبناها جامعات معينة فى الولايات، ونظام الفترتين فى المدارس الأبتدائية بالدول النامية كما فى تونس وعدة دول فى أمريكااللاتينية[2] .والحل الأخير لا يعتبر تربوياومرغوبا فيهفىالمدى البعيد ، ومع ذلك فهو كمرحلة انتقال مناسب وما يزال يستخدم أستخداما كبيراً من قبل الأتحاد السوفيتى وفى بعض الحالات فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ولقد.

---

(١) Educational Facilities Laboratories, Inc., The Cost of a School-house (New York, 1960) ; Interstate School Building Service, Economies in School Construction (Nash ville, Tenn., George Peabody College for Teachers, 1962) ; Mexico, Regional School Building Centre for Latin America, CONESCAL (Mexico, 1965 to date) ; United Kingdom Department of Education and Science, Bulletin (London, 1955 to date) ; and Unesco, Various Publications of the Regional School building centers for Africa and Asia, Khartoum and Colombo.

(٢) American Association of School Administrators, Year-round School (Washington, D.C., 1960) ; G. Oddie, School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications (Paris, OECD, 1966) ; W.H. Stickler, and M.W. Carothers, The Year-round Calendar in Operation (Atlanda : Southern Regional Education Board, 1963) ; D.J. Vickery, A Comparative Study of Multi-purpose Rooms in Educational Buildings (Bangkok : Unesco Regional Office for Education in Asia, 1964) ; D.C. Webb, Year-round operation of Universities and Colleges. (Montereal : Candaian Foundation for Educational Development, 1963) ; J.T. Shaplin, and H.F. Olds, Team Teaching (New York, Evanston, and London, Parper & Row, 1964) ; and J.L. Trump, Images of the Future : A New Approach to Secondary School. (Urbana, Illinois : Commission on the Experimental Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School, 1959) .

أتاح لعدد أكبر من الأطفال الحصول على التعليم دون أن يلحق ضرراً كبيراً بكيف التعليم .

إيصال التعليم الجيد عن طريق الأذاعة والتليفزيون وإيصال المواد الدراسية الجديدة والأكثر حداثة . وتوسيع مجال هذه الخدمات التعليمية بحيث تشمل عملاء جدد لم تسبق خدمتهم ، وذلك بنفقات أقل عما يحدث بالوسائل التقليدية [١] .

إطالة الساعات المدرسية لإتاحة وقت أكبر للتدريس والتعلم (فى بعض الدول النامية) حيث تقل الساعات الدراسية وتقصر السنة الدراسية قصراً كبيراً وذلك بقصد ضمان نتائج مرضية .

اشتراك معهدين متجاورين فى التجهيزات المدرسية الغالية التكاليف وفى هيئات التدريس المتخصصة (المعامل ــ الملاعب ــ المطاعم ــ المسرح المدرسى ــ الخدمات الدراسية) وذلك عندما يكون ذلك ممكناً دون زيادة كبيرة فى تكاليف النقل أو التركيب .

اشتراك الولايات المتجاورة أوالدول فى البرامج الجامعية المتخصصة الغالية التكاليف وبهذه الطريقة يمكن أن تحقق معاً ما لاتستطيع كل على حدة تحقيقه (مثلا جامعة شرق أفريقيا ، أمريكا الوسطى . مكتب التعليم للمناطق الجنوبية فى الولايات المتحدة ومجموعات من الكليات العديدة المتعاونة فى الولايات المتحدة) وجامعتى داكار وأبديجان . [٢]

---

(١) W. Schramm, et al., op. cit. (in particular, the summing up to Chapter 4, "What do the new media cost?".

(٢) Consejo Superior Universitario Centroamericano, Plan para la integración regional de la educatión Superior Centroamericano (Costa Rica, 1963) ; and Unesco, The Development of Higher Education in Africa (Paris, 1963), pp. 219-338.

إستخدام مساعدين للمدرسين فى حجرة الدراسة وذلك للقيام بالأعمال الكتابية وما يماثلها .. وعلى هذا النحو يمكن أن نساعد المعلمين على القيام بتدريس مباشر أكثر(كما فى مدارس حكومية كثيرة فى الولايات المتحدة).[1]

التأهيل والأهتمام الأكبر بالتعليم الذاتى الحسن التخطيط مثلا بإستخدام مواد التعليم المبرمج ، الآلات التعليمية ، ومعامل اللغات ، والكتب الجيدة ، وكل هذه تمكن التلاميذ من أن يتحركوا وفقا لسرعتهم كما تمكن المدرسين من أن يخدموا أعداداً أكبر من التلاميذ(وهناك أمثلة كثيرة فى أمريكا الشمالية وفى أوربا ، وأمثلة قليلة فى المناطق النامية) .[2]

تزايد الأنفاق على الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى وذلك لتمكين التلاميذ من تعلم مقادير أكبر ، معتمدين على أنفسهم ولزيادة أنتاجية المدرس ولحماية التلاميذ من المدرسين غير المؤهلين الضعفاء . (ولسوء الحظ ثمة أتجاه مضاد فى كثير من الدول النامية حيث أدى ضغط تكلفة المدرس المتزايدة إلى تأثير مضاد هو تقليل مخصصات المواد التعليمية والمكتبات المدرسية) .

إستخدام الممارسات الأدارية الحديثة فى مجال الخدمات المدرسية كأن تستخدم بالنسبة لتكاليف خدمات الأنتقال ، وفى الكافتيريا ، وفى تدبير الكتب المدرسية

---

(١) M. Blair, and R.G. Woodward, Team Teaching in Action (Boston : Hougton Miffiln Company, 1964) ; Central Michigan College, A Co-operative Study for the Better Utilization of Teacher Competencies (Mount Pleasant, Mich., 1955) ; K. Lovell, Team Teaching (Leeds : University of Leeds Institute of Education, 1961) ; and J.L. Trump, Images of the Future, op. cit.

(٢) P.K. Komoski, and E.J. Green, Programmed Instruction in West Africa and the Arab States, a report on two training workshops (Paris, Unesco, 1964); A.A. Lumsdaine, and R. Glaser, Teaching Machines and Programmed Learning, I, 1965, II; and Fund for the Advancement of Education, Four Cases of Programmed Learning, (New York, 1964).

وغيرها من المواد، وتخزينها وفى صيانة المبانى ... الخ ولقد أدت عمليات التحليل البسيطة فى عدد من الأنظمة المدرسية والجامعات إلى إظهار أن ثمة مجالا كبيراً لتحسين مثل هذه الخدمات وإنقاص تكلفتها .

ضم المؤسسات التعليمية الصغيرة الحجم ودمجها فى وحدات أكبر وأكثر كفاءة وأحسن جودة ، وينطبق هذا على وجه الخصوص على المدارس الثانوية وعلى المعاهد الصغيرة لإعداد المعلمين (غير أن دولا عديدة فى أمريكا اللاتينية قد سارت فى الاتجاه العكسى بأن أنشأت عدداً كبيراً جداً من الجامعات الصغيرة لا يمكن أن نأمل فى بقائها حية من الناحية التعليمية والاقتصادية).(١)

دراسة واختيار موقع المدارس وحجمها بحيث تخدم على أفضل نحو مجتمعاً من التلاميذ مبعثراً وذلك بأقل تكلفة (فالبحوث العلمية فى هولانده طبقت نظرية الموقع على التعليم ، وتوفير تسهيلات لتدريس مهنى (المرحلة الثانوية) بين المدن اللبنانية المختلفة على أساس دراسة التكاليف النسبية للأنماط المختلفة من هذه الدراسة .

وهذه القائمة المختصرة المنتقاة توضح أن هناك فرصاً كثيرة لتحقيق تحسينات فى الكفاية التعليمية ، ذلك أنها تبين بجلاء أنه لا يوجد دواء وحيد لكل داء، كما تبين وجوب الاقتراب من هذا العمل من زوايا كثيرة وفى نقاط شتى، وبتصميم وعزم هائلين.

ولا تستلزم معظم أنماط العمل السابقة خروجاً كبيراً وملفتاً للنظر على الممارسة

(١) Interstate School Building Service, School Construction, op. cit. ; and Unesco, Provisional Report of the Meeting of Experts on Higher Education and Development in Latin America, University of Costa Rika, San José, 15-24 March 1966, in Higher Education and Development in Latin America (Paris : Unesco, 1966), pt. 11, p. 8.

التقليدية . وسوف تؤدى هذه الممارسات بغير شك عندما تطبق بقوة وعلى نحو خلاق إلى تحقيق مكاسب هائلة . ولكن السؤال يبقى : هل يكفى إستخدام الوسائل التقليدية لحل المشكلة ؟ أن تخميننا هو أننا فى حاجة إلى شىء أبعد وأكثر ، فنحن نحتاج إلى إستراتيجية جديدة فى الأساس تحطم قيود التقاليد وتجرؤ على أن تفكر فى تجديدات من النوع المقبول فى المجالات الحياتية الأخرى ، ولقد أدى نقص فى الشجاعة والخيال إلى العجز حتى عن أن نحلم بإستخدامها فى مجال بالغ الأهمية والحيوية وهو تعلم الإنسان ونموه .

ومن الغريب أن التجديد فى التربية النظامية أصعب كثيراً عن عمل ماليس تقليدياً فى الجانب الآخر من التربية ونعنى به التربية غير النظامية أو غير المدرسية وهذا هو الموضوع الذى نتناوله الآن .

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

أشرنا حتى هذه النقطة إشارة عارضة إلى ذلك التنسيق المحير والمربك للأنشطة التعليمية غير المدرسية، وللتدريب الذي يشكل – أو ينبغي أن يشكل – تكملة هامة للتعليم المدرسي في أي مجهود شامل على المستوى النوعي للتعليم. ويطلق على هذه النشاطات تسميات مختلفة – تعليم الكبار والتعليم المستمر – التدريب أثناء الخدمة – التدريب المعجل، تدريب الفلاح أو العامل – أنواع من التعليم الإضافي. وهذه النشاطات تمس حياة كثير من الناس وحين يحسن توجيهها فإن لها إمكانية عالية للإسهام بسرعة وعلى نحو جوهري في تنمية الفرد وفي التنمية القومية. ويمكن أيضاً أن تسهم في الإثراء الثقافي، وفي تحقيق الفرد لذاته.

وهناك إذن إتفاق عام شامل على أن هذا النسق التعليمي غير الواضح الملامح هام، ويستحق عناية واهتماما أكبر. غير أن المرء يجد في ضوء الشواهد السطحية أن الكلمات الجريئة والشجاعة عن هذا الموضوع يندر أن ترتبط بأفعال جريئة وشجاعة بنفس المقدار. وهناك سبب واضح لهذا وهو أن النشاطات التعليمية غير المدرسية إذا قورنت بالنظام والتنسيق والتماسك النسبي الموجود في النظام التعليمي المدرسي تبدو غير منظمة وتتحدى الوصف البسيط لها بأنها ذات خطة منظمة ولا يمكن أن تشخص على هذا النحو وهناك عدد قليل من الدول التي يتوافر لديها بيانات وإحصائيات جيدة عن نشاطاتها الحالية في هذا المجال، وبالتالي فإن كثيرا من الدول ليس لديها تقويم وتقدير لحاجاتها المستقبلة وكيفية مواجهتها على أفضل نحو. ولقد حاول معهد التخطيط

التعليمى الدولى أن يوفر مثل هـــذه البيانات والاحصائيات فى تنزانيا والسنغال .[1]

وكثيراً ما تـكون أهداف هذه النشاطات غامضة وغير واضحة ، كما أن المستفيدين منها غير واضحى التحديد ، ومسئولية أدارتها وتمويلها مبعثرة بين عشرات من المؤسسات العامة والخاصة. وهذه الأنظمة تنشأ تلقائياً وتجىء وتذهب ، تنجح فى بعض الأوقات نجاحاً باهراً ، وتموت فى حالات أخرى كثيرة ، دون أن يلتفت إليها أحد أو يحزن عليها . وليس هناك أشخاص مسئولون على وجه التحديد عن الإشراف عليها ، أو المحافظة على تطوير نمطها على نحو شامل ، والتعرف على الثغرات التي تحتاج إلى الملء ، وتصور متطلباتها فى المستقبل ، أو إقتراح أولويات بالنسبة لها ، وطرق أفضل للتنسيق بينها ورفع كفايتها وفاعليتها .

وتزداد المسألة غموضاً ، وتحيط بها الغيوم إذا أخفق المرء فى التمييز بوضوح بين حاجات التعليم غير المدرسى فى الدول الصناعية المتقدمة وحاجات الدول التي تقل عنها من حيث التقدم .

حالة الدول الصناعية :

إزداد إدراك الدول الصناعية فى أوربا وأمريكا الشمالية ووعيها بوجوب متابعة التعليم المدرسى — مهما كان مستواه — من خلال أشكال ملائمة من

---

(١) See J. King, Planning Non-formal Education in Tanzania, African research monographs No. 16 (Paris · Unesco/IIEP, 1967) ; and P. Fougeyrollas, F. Sow, and F. Vallandon, L'Education des Adults au Sénégal, Monographies Africaines, No. 11 (Paris, Unesco, IIEP, 1967).

(التعليم المستمر) خلال حياة كل شخص [1] . وإستمرار التعليم خلال الحياة أساسى فى مجتمع سريع التغير والتقدم لأسباب أساسية ثلاثة :

١ — لضمان قدرة الأفراد على التحرك المهني ولإتاحة فرص عمل لمن ترك العمل فى الماضى .

٢ — أن يزود الأشخاص ذوى التدريب الجيد بالمعـــرفة الجديدة والتكنولوجيات الأساسية للمحافظة على إنتاجيتهم العالية كل فى مكان عمله .

٣ — تحسين رضا الفرد عن حياته ، وتحسين نوعيتها من خلال الاثراء الثقافى لوقت فراغهم المتزايد .

ومن هذا المنظور يصبح التعليم والتدريب المستمر للمعلمين فى جميع المستويات دلالة إستراتيجية خاصة وإذا أخفقوا فى ملاحقة آخر تطورات المعرفة فإنهم سوف ينقلون إلى مواطني الغد ، تعليم الأمس .

ولقد حدث تطوير سريع جداً فى معظم الدول الصناعية فى شبكة برامج التعليم المستمر ، وذلك إستجابة لهذه المتطلبات العديدة . ومن الممكن تماماً أن يبلغ مايستغل فى بعض الدول (الولايات المتحدة الأمريكية والأتحاد السوفيتي) من مجموع الموارد الاقتصادية والطاقات الانسانية المستغلة فى هذه البرامج مايقرب من مجموع ما يستغل منها فى التعليم المدرسى بجدوله الزمنى الكامل .

وحقيقة هذه المسألة برمتها غير معروفة ، لكن المجهود الذى قام به هارولد كلارك بجامعة كولومبيا ، والذى درس الموقف فى الولايات المتحدة كشف عن بعض النتائج المذهلة . لقد وجد أنه بالاضافة إلى النظام التعليمى المدرسى هناك على الأقل ثلاثة أنظمة تعليمية غير مدرسية خفية عن العيان إلى حد كبير ،

---

(١) انظر الملحق رقم ٣١ .

See Appendix 31.

ولكنها منشغلة بتعليم متعمق لكثير من الأشياء التي يتناولها التعليم النظامى المدرسى . وأول هذه الأنظمة التعليمية ما نجده لدى مؤسسات الأعمال الخاصة. والثانى ما نجده لدى المؤسسة العسكرية ، أما الثالث فيشتمل على أنواع كثيرة من النشاط التعليمى تشرف عليه هيئات ومنظمات خاصة تتطوع للقيام بهذا العمل[1] . وبعض الشركات الصناعية العملاقة ، كما استطاع الاستاذ كلارك أن يقدر ويحسب (ولو أن سجلات حساب هذه الشركات ليست واضحة فيما يتصل بهذه المسائل) ، تنفق على التدريب ذى المستوى العالى لموظفيها وعملائها ميزانيات تعليمية تبلغ من الضخامة ما نجده فى بعض الجامعات الكبيرة ، وكثيراً ما يكون هذا الانفاق على نفس الموضوعات التى تهتم بها هذه الجامعات . ولقد وجد أيضاً أن المساحة المخصصة للنشاط فى مدارس الأحد فى بعض الكنائس فى بيئات محلية معينة تساوى مساحات الفصول فى المدارس العامة المحلية . ومن الكشوف العابرة التى توصل لها ، أن بعض أندية البحوث الخاصة كانت تدرس نفس المقررات الدراسية فى الملاحة كتلك التى تقدمها الأكاديمية البحرية فى « أنا بوليس» Naval Academy at Annapolis ، بل إن طلاب هذه الأندية الخاصة كثيراً ما تفوقوا على طلاب الاكاديمية البحرية فى نفس الامتحانات . ومن ناحية أخرى فإن الخدمات العسكرية كانت تزود العسكريين بتدريب فنى مدنى جيد أدى إلى أن كثيراً منهم ترك العمل العسكرى ليلتحق بالأعمال المدنية .

حدثت نفس الظاهرة إلى حد كبير فى أوربا الغربية ، ولو أن ذلك لم

(١) See H.F. Clark, and H.S. Sloan, Classrooms in the Factories (Institute of Research, Farleigh Dickinson University, Rutherford, New Jersey, 1958) ; H.F. Clark, H.S .Sloan, and C.A. Herbert, Classrooms in the Stores (Sweet springs, Mo : Roxburry Press, Inc., for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1962) ; and H.F. Clark and H.S. Sloan, Classrooms in the Military (New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1964).

يحدث بنفس المقدار الذى نجده فى الولايات المتحدة الأمريكية[(١)] . ومما يستحق التنويه انجازات الدول الاسكندنافية فى مجال تعليم الكبار . كما أن الحكومة الفرنسية اهتمت أخيراً اهتماماً متزايداً بالتدريب الخاص وببرامج إعادة تدريب الكبار[(٢)] . كما بدأ تعليم الكبار فى جمهورية ألمانيا الفدرالية ، وفى المملكة المتحدة حياة جديدة منذ ١٩٤٥ وذلك إلى حد كبير من خلال رعاية المؤسسات الخاصة . وتزيد الشركات الصناعية فى أنحاء أوربا كلها من عنايتها بالتدريب أثناء الخدمة ومن رعايتها لبرامج التنمية المهنية ، على الرغم من أن هذا يحدث ببطء شديد فيما يبدو بحيث لا يلاحق احتياجاتها . وتقوم الخدمات العسكرية بتدريب القائمين بإعداد البرامج فى الآلات الحاسبة الحديثة ، وبتدريب الفنيين فى الالكترونيات وما شابه ذلك ، وهؤلاء يلتحقون فى النهاية بأعمال مدنية .

ولقد أضفى الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية الأخرى فى أوربا على التربية المستمرة أهمية كبيرة ، وخطت هذه الدول خطوات فعالة فى تحقيق هذا النوع من التربية . ويبدو أنها ذهبت إلى أبعد مما استطاعت الدول الغربية أن تصل إليه فى تحطيم العوائق المصطنعة التى أبقت على الانفصال غير الصحى بين التعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى لفترة طويلة . ولقد ترتب على ذلك وجود حوار مستمر فى الدول الاشتراكية بين الجامعات والمدارس الفنية والصناعات التى تخدمها والرواد فى البحوث الصناعية . وثمة سؤالان أساسيان بالنسبة لهذا الحوار وهما : (١) ما مدى صلاحية البرامج التعليمية الموجودة حالياً وكيف يمكن

---

(١) See A.A. Liveright, "Observations on Developments in the Field of Higher Adult Education in 1965", Limited Circulation Statement at the Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston, February, 1965.

(٢) See "La Formation Professionnelle des Adults", in notes et études documentaires, No. 3104, 9 Juillet 1964, Paris, Secrétariat du Gouvernement, Direction de la Documentation.

تحسينها ؟ (٣) ما هي الأنماط الجديدة من القوى العاملة التي سوف نحتاج لها لخدمة الأنواع الجديدة من التكنولوجيات التي لا تزال في الأفق ؟ ومن ثم ما هي التجديدات التي نحتاج إليها الآن في البرامج التعليمية لكي نواجه هذه الحاجات الجديدة ؟ .

وفوق هذا فإن الأنظمة التعليمية في هذه الدول قد أوجدت وابتدعت علاقة وثيقة جداً بين العمل والدراسة . وهكذا نجد أن حوالى نصف الطلاب الملتحقين بالبرامج الهندسية في الجامعة في الاتحاد السوفيتي يدرسون بعض الوقت ، بينما يقومون بأعمالهم بانتظام خارج الجامعة . فهم يقومون بقدر كبير جداً من التعلم بالمراسلة ، وحديثاً جداً عن طريق التليفزيون ، وذلك مع قضاء فترات دراسية بين الحين والآخر في الجامعة [1] . وهناك فرص كثيرة وعديدة متاحة للعامل القادر الطموح في الاتحاد السوفيتي لكي يتقدم تعليمياً عن طريق العودة إلى المدرسة ، وذلك بغير تضحية شخصية كبيرة . وأساتذة الجامعة بدورهم مضطرون بل ويسمح لهم بأن يتركوا التدريس بالجامعة بعض الوقت لكي يتابعوا التطورات الجديدة المتصلة بميادين تخصصهم مثل برمجة الآلات الحاسبة وذلك لكي يحافظوا على قدراتهم في البحث العلمي ، وحتى يتجنبوا التخلف في هذا المجال . وبعض أصحاب المهن كالأطباء مضطرون لمتابعة المعرفة الجديدة والأساليب الفنية الجديدة في ميادين تخصصهم ، ويتمكنوا من تحقيق ذلك . وسوف يستمر نمو هذه البرامج التعليمية غير النظامية وانتشارها على نحو سريع في الدول الصناعية . وليس من شك في أن الحاجة إليها واضحة ، والدوافع لاستمرارها قوية ، ويمكن توفير الموارد اللازمة لها . هذا فضلا عن أن هذه البرامج تساعد الأشخاص على أن يواكبوا العصر . كما أن هذه البرامج الأكثر مرونة من برامج التعليم المدرسي ، تعوض عيوبها وتعالج نقائصها ، تلك العيوب التي تنبثق من فشل هذا التعليم فشلا سريعا ازاء الحاجات المتغيرة .

(١) Nozhka, et al., op. cit.

وكل هذا يبرز أهمية بلورة وتطوير وجهة نظر أكثر تماسكا عن النظام التعليمى غير المدرسى تيسر التنسيق بين أجزائه بعضها والبعض الأخر تنسيقاً أكثر فاعلية ، وكذلك بينه وبين النظام التعليمى .

إن نفس الظروف التى خلقت الحاجة إلى التعليم المستمر فى هذه الأقطار، قد جعلت أيضاً إعادة تعريف وتحديد دور التعليم النظامى على نحـو جوهرى وأساسى أمراً ضرورياً. وينبغى أن يكون الدور الأول للتعليم النظامى فى السياق الجديد للتغير السريع — كما أكدنا ذلك مراراً — هو أن يعلم التلاميذ ليتعلموا بأنفسهم وبحيث يستطيعوا فيما بعد أن يستوعبوا المعرفة الجديدة والمهارات بكفاءة معتمدين على أنفسهم . ولا تستطيع حتى أعظم الجامعات أن تأمل فى تخريج أشخاص متعلمين، بمعنى أنهم قد أتموا تعليمهم . إن هدفها وأملها فى الواقع ينبغى أن يكون تخريج أشخاص قادرين على التعلم ، أي لديهم استعدادات حسنة ليعيشوا حياة من التعلم المستمر . وهذه مسألة مختلفة تماماً عن تخريج أشخاص أتموا تعلمهم .

حالة الدول النامية :

تقف الدول النامية فى الوقت الحاضر فى موقف مختلف تماماً بالنسبة للتعلم غير المدرسى . وبما أنه لا يتوافر لديها نفس الأساس الاقتصادى العريض الذى يوجد فى الدول الصناعية ، أو نفس الأساس الشامل من التعليم العام ، بحيث تبنى فوقه ، فإنها تواجه مجموعة مختلفة من الحاجات الملحة والأولويات . وعندما نغفل هذه الحقيقة كما يحدث عندما تستخدم تلك الدول جهود الاخصائيين فى تعليم الكبار فى الدول الصناعية وهى جهود تبذل بكل النوايا والمعانى الخيرة وتحاول تطبيق النظريات ومراعاة الأولويات واستخدام الطرق الملائمة للدول الصناعية فى الدول النامية . وسوف تكون هذه الجهود عديمة الجدوى بل وقد تحدث ما هو أسوأ من ذلك فتجلب الضرر .

أن الدول الفقيرة تواجه الآن أولوية خاصة بالتعليم غير المدرسي ، وهي أولوية واجهتها الدول الصناعية الحالية في وقت مضى . وأن عليها أن تستعد للأعداد الكبير من التلاميذ والعمال وذوى المشاريع الصغيرة الذين لم يسبق لهم دخول حجرة الدراسة ، ويحتمل ألا يدخلوها ، فتعد لهم مجموعة من المهارات المعينة والمعارف التي يستطيعون استخدامها لتنمية أنفسهم ولتنمية أمتهم [1] .

وهناك أولوية أخرى وهي رفع مستوى كفايه الأشخاص ذوى الكفاءة الجزئية — كالمدرسين مثلا — الذين يقومون بأعمال في النظام الخاص أو العام بحيث يكونوا أكثر فاعلية في أداء أعمالهم . والحق أن نوع التدريب أثناء الخدمة يمكن أن يكون مفتاح تحسين نوعية وكفاية الأنظمة التعليمية والإدارة الحكومية والمشروعات الصغيرة . وفضلا عن ذلك ، فهناك عمل ضخم أكده « جاى هنتر » فى دراسة عن تنزانيا [2] . وهو إنقاذ الاستثمارات التعليمية الممثلة في آلاف التلاميذ الذين يتركون المدرسة الابتدائية ، والذين يتخرجون في المدرسة الثانوية ، والذين يتسربون من التعليم والذين لم يتوفر لهم بعد فرص العمل ، ومع ذلك يمكن تهيئتهم وإعدادهم لنوع من العمل يتلاءم مع أشكال خاصة من التدريب (مثل الأعمال التدريبية التي يدرب عليها التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية في ظل ما يسمى برنامج الفرصة الاقتصادية والعاملين فيه (The Economic opportunity program and its Job Corps.)

وفي ضوء ضيق الرقعة الزمنية والندرة البالغة للموارد المتاحة لهذه الدول فإنها لا تستطيع أن تتحمل سوء توزيعها على نظام خاطىء من الأولويات . فمثلا لا تستطيع هذه الدول أن تتحمل توزيع هذه الموارد على حملات محو الأمية

---

(١) انظر الملحق رقم ٣٢

(٢) G. Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, African research monographs, No. 9 (Paris : Unesco, IIEP, 1966).

دون تمييز وقد لا يكون لها إلا أثر ضئيل على أهداف التنمية ، أو على برامج إضافية لتعليم الكبار تقوم بها الجامعة لإشباع الحماس الشخصي لأشخاص سبق تعليمهم وذلك بقصد الاستهلاك التعليمي . وهذه أمور مرغوب فيها ، ولكن ينبغي أن تكون الأولوية في هذه المرحلة للاستثمار التعليمي ، ولأناس يستطيعون أن يجعلوا للتعليم عائداً يحقق أقصي خير للجميع . وقد أدرك اليونسكو هذه الحاجة والضرورة وحث الدول من أعضائه في أفريقيا وآسيا على توجيه المشاريع الرائدة لمحو الأمية نحو تعلم يرتبط بالعمل ، ونحو جماعات حسن انتقاؤها داخل القوى العاملة النشطة حتى يمكن زيادة انتاجها بسرعة أكبر وعلى نحو جوهري ، وذلك عن طريق برامج لمحو الأمية حسن تصميمها لتلائم هذا الهدف وتحققه [1] . وعلى هذا النحو أتسع مفهوم محو الأمية من حيث الهدف ليشتمل على تمكين الفلاحين والعمال من تعلم الأساليب الحديثة المعقدة التي يمكن لهم استخدامها في مجال العمل بدرجة أكبر .

وهناك نقص في الغذاء منتشر في جميع أنحاء العالم يتفاقم وينذر بالسوء ، كما أن هناك نموا إقتصاديا معاقا في كثير من الدول النامية ، ومع هذا كله فإن الجهود الرامية إلى تجديد القطاعات الزراعية والريفية لتواكب العصر الحديث غير كافية وناقصة . ومن الواضح أنه ينبغي أن يكون تدريب الفلاحين وتوفير الخدمات التعليمية والتدريب عليها وتدريب القادة الريفيين (المجددين وأصحاب المشاريع المختلفة) ، هدفا أساسيا للتعليم غير المدرسي في السنوات القليلة المقبلة ولحسن الحظ فقد اتضح من قبل كما حدث في كينيا على سبيل المثال ، أن برنامج التدريب المختصر الذي يحسن إعداده لتدريب الفلاحين وزوجاتهم

---

(١) See Unesco, Literacy: Three Pilot Projects, reprints from the Unesco Chronicle, XI, No. 12 (Paris, December 1965); XII, No. 3 (March 1966), and Mary Burnet ABC of Literacy (Paris: Unesco, 1965).

(حتى ولو كن لا يستطعن القراءة) يمكن أن يكون له نتيجة سريعة وطيبة ، متى تبع ذلك توفير خدمات توجيهية فعالة ومتى دعم ذلك بالعناصر الضرورية المتمثلة فى حملة زراعية متكاملة للتنمية .

وينبغى أن نذكر هنا مجموعة خاصة من الصعوبات . يبدو أن مشكلة تدريب الفلاحين والقادة الريفيين لا تتركز فى معرفة الاحتياجات ، بقدر ماتتمثل فى تحقيق التنظيم السليم وتوفير الهيئة العاملة لتنفيذه وتحقيقه . وفى هذا المجال ، فإن نقص الموارد الإقتصادية يمثل عقبة أقل بكثير من المتاهة المعقدة من الجهود الإشرافية غير المتناسقة للأجهزة العديدة التى لها يد فى المسائل الزراعية والريفية . ويبدو أنه من الضرورى جداً أن نعيد توزيع وتوجيه المواهب والطاقات الإنسانية لتترك الأشكال الأدارية الروتينية الأقل إنتاجية إلى أشكال التدريب الزراعى والريفى الأكثر إنتاجية .

وهناك عقبة رئيسية أخرى تواجه الدول الفقيرة والدول الغنية على السواء ، وهى نقص الوسائل التنظيمية لوضع الأشكال الهامة من التعليم غير المدرسى فى مجال التخطيط التعليمى عن وعى وإدراك . طالما أن هذا التخطيط إقتصر على التعليم المدرسى بل وفى بعض الأحيان لم يستوعبه كله . وفى غيبة تخطيط شامل فإنه لا يوجد أساس منطقى معقول لوضع الأولويات ولتوزيع الموارد القليلة ولاختيار التوازن السليم وتقسيم العمل بين الأنماط المختلفة من التعليم المدرسى وغير المدرسى اللذين يستهدفان أهدافا متصلة ويخدمانها . وإن المرء ليخرج بانطباع واضح من الشواهد القليلة المتوافرة قوامه أن ماخصص للتعليم غير المدرسى فى معظم الدول النامية من الموارد المتاحة للتعليم قدر قليل ضئيل . (١) وفضلا عن ذلك فإن هذا القدر كثيرا مايضيع بسبب نقص فى وضوح الاستراتيجية ، وقصور فى التخطيط ، وفى تحديد أولويات محكمة ، وتنظيمات أدارية فعالة .

وعلى الرغم من الفروق الكبيرة الملاحظة بين الدول الصناعية والدول النامية

---

(١) See for example, Hunter's conclusions on Tanzania.

إلا أنها مع ذلك تشترك فى حاجات معينة هامة بالنسبة للتعليم غير المدرسى . أولا : ينبغى أن تحصل هذه الدول على صورة أوضح لما تقوم به الآن ، ومدى أجادتها لعمله — وهذا هو الأساس الذى يمكنها من تشكيل أساليب ما تقوم به من عمل على نحو أفضل وتطويرها ، وملء الثغرات والفجوات الهامة والتخلص من أنواع النشاط الأقل أهمية لخدمة الأكثر أهمية . ثانياً : أن هذه الدول فى حاجة إلى توفير علاقة أكثر فاعلية بين التعليم المدرسى وغير المدرسى . وذلك لتحطيم الحائط الفاصل بينهما ، ولتحقيق تقسيم عمل أكثر فاعلية بينهما وثالثا : ولكى تحقق هذه الدول هذين الأمرين فإنها فى حاجة إلى تطبيق وإستخدام أشكال فعالة من البحث فى هذا القطاع الهام من التعليم الذى لم يبحث بالقدر الكافى بعد .

وتستطيع جميع الدول فى سبيل تحقيق هذه المحاولات والنجاح فيها أن تتعلم بعضها من بعض بدرجة كبيرة ويمكن أن يساعد بعضها بعضاً . وهذا هو الموضوع العريض الذى سنتناوله فى الفصل التالى .

الفصل السادس

التعاون الدولي في مجال التعليم

مفتاح مواجهة الأزمة

السوق الدولية المشتركة للتعليم

إن رجال الدولة ومستشاريهم يكافحون بجد وإجتهاد هذه الأيام لخلق أسواق مشتركة محلية يمكن من خلالها للبضائع الإقتصادية أن تتدفق بوفرة أكبر. والنظم التعليمية على أية حال لديها الآن بل وقد كان لديها سوقها المشترك منذ وقت طويل جداً. وهو سوق يوجد في جميع أنحاء العالم، ولقد إزداد مقدار التجارة فيه خلال العشرين سنة الماضية — في الحجم والتنوع والمجال الجغرافي. ومع هذا فإن فوائده الممكنة لم تتحقق إلا نادرا .

وهل في الإمكان تنظيم توزيع التبادل العالمي للسلع التعليمية والثقافية على نحو يساعد على حل أزمة التعليم التي يشارك فيها جميع أعضاء السوق التعليمي المشترك ؟ إن هذا السؤال يقرر ويحدد اهتمامنا الرئيسي هنا وقبل أن ننتقل إليه على نحو مباشر على أية حال، ينبغي أن نهتم بعدد من الأسئلة الأساسية في هذا الموضوع. كيف أثر هذا التبادل العالمي المتزايد في السنوات الحديثة على الأزمة التي يواجهها التعليم الآن ؟ هل ساعدت طرق معينة على التعجيل بحدوث هذه الأزمة وتفاقمها، أم أن هذا التبادل كان في أساسه قوة محايدة، أم أنها حالت دون أن تصبح الأزمة أكثر حدة ؟

الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول :

إن النظرة إلى بعض الملامح الهامة لنظام التبادل هذا يمكن أن تزيد هذه الأمثلة وضوحاً . وربما يحقق هذا أيضاً الرجوع إلى شكل (٣) أى الفصل الأول الذى يحدد العلاقة بين نظام تعليمى لدولة معينة والأنظمة التعليمية فى دول أخرى .

ووراء هذا الرسم التوضيحى تكمن عدة حقائق ذات أهمية رئيسية وأولها أن كل نظام قومى للتعليم يشكل فى الحقيقة جزءاً متكاملا مع النظام التعليمى فى العالم بأكمله . ويمكن أن يقال نفس الشىء على البيئة المحلية الذهنية لكل أمة حيث يعمل بعض أفرادها خارج حدود نظامها التعليمى . ومع ذلك فهم يشكلون وصلة هامة فيه. ولا يصدق هذا الكلام كنظرية بل إنه يمثل واقعاً عملياً ووظيفياً . والحق أن أى نظام تعليمى يحاول أن يغلق على نفسه الأبواب بعيدا عن الانفتاح على البيئة العالمية مقضى عليه بالمعاناة والتعرض للآلام . وهذا بالتأكيد ما يتعرض له أحد أطراف الإنسان مثلا عندما يمتنع وصول وتجدد الدم إليه ولاشك أن ما يعانى منه النظام التعليمى لابد وأن يعانى منه المجتمع القائم فيه هذا النظام.

وهناك حقيقة ثانية توضح لماذا تكون هذه القضية على هذا الوضع. إن التجارة التعليمية بين الدول تقريباً وفى كل مكان ذات فائدة ونفع متبادل ومشترك . ويمكن أن نجد أحد الأدلة على هذه النقطة فى الخبرات الحديثة نسبياً فى الدول الشرقية والغربية على السواء. ففى أسوأ أيام التوتر السياسى بينهما توقفت التجارة الاقتصادية ، ومع ذلك فإن هذه الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى وجدوا أن من مصلحتهم المشتركة أن يحافظوا على التبادل التعليمى والثقافى بينهم . ومنافع هذا التبادل الآن لايرقى إليها الشك ، كما أن

هذه العملية مستمرة ، وربما ساعد هذا التبادل على تنمية إقتصاد كل منها على نحو أسرع . غير أن معظم الملاحظين يتفقون على أن للإبقاء على طرق الاتصال العقلية والثقافية مفتوحة فائدة أكثر أهمية وأبعد أثرا — حتى ولو توقفت جميع أنواع طرق الاتصال والحوار الأخرى . ومن الآثار الهامة لذلك أنه يساعد على تحطيم الأوهام السيئة والصور الزائفة التي يضمرها كل فريق . وأن التبادل يساعد على توسيع وتعميق التفاهم المشترك الأصيل وذلك عن طريق المشاهدة المباشرة والحوار المتبادل وجها لوجه . كما أن هذا التبادل يثير ويثرى كلا من الأنظمة التعليمية الداخلة فى هذه العملية وهى تحقق نفس الأثر على أساس فردى بالنسبة لكثير من العلماء المبتكرين والكتاب والفنانين الذين يلتقون فى مؤتمر عالمى يشعرون جميعا خلاله أنهم فى موضعهم الصحيح .

وثمة دليل آخر على الفوائد المشتركة للتبادل الفكرى على الصعيد العالمى نجده فى مجال العلم والتكنولوجيا . وهنا تكون كل أمة قد تعلمت أن التجارة الحرة فى المعرفة والعلماء ضرورة ملحة لتقدم كل منها . ومع ذلك فما تزال بعض العوائق قائمة وتحول دون هذا التبادل العلمى . غير أنه ليس هناك من ينكر أن العلماء فى السنوات الأخيرة — بمساعدة اليونسكو والمنظمات العالمية الأخرى والجمعيات المهنية المتطوعة كانوا ومايزالون نماذج للتعاون العقلى جدير بأن يحتذيه على أفضل نحو حملة الأشكال الأخرى من المعرفة الانسانية . ولقد كتب ملفل Melville عن الشخصيات النابغة التى تقود مثل هذا التبادل الفكرى فقال «إن العبقرى فى جميع أنحاء العالم عندما يتعاون مع غيره من العباقرة ويقف معهم يداً بيد، فإن إنتفاضة قوية واحدة قوامها الاعتراف بجهودهم تكفل للحوار الفكرى بينهم أن يتصل ويؤتى ثماره بالنسبة للعالم كله»[1] .

---

(١) Quoted in James A. Perkins, "The International Dimension of the University," an address delivered by the Cornell University President before the Women's Planning Committee of the Japan International Christian University Foundation, New York, October, 1966.

أهمية الأفراد والمؤسسات:

وينقلنا هذا إلى الحقيقة الثالثة الهامة وراء هذا الشكل التوضيحي وهي حقيقة في بعض الأحيان لا تظهرها في وضوح المؤسسات التي تسهل هذا التبادل الفكري وتشجعه . وهذه الحقيقة هي أن الأفراد هم في الحقيقة الذين يدفعون بعجلات هذا العمل في السوق العامة للتبادل الفكري الحر . وبطبيعة الحال فإن هذه المؤسسات ضرورية وهامة ، ويصدق هذا قبل كل شيء على الجامعات في كل مكان . إن الجامعات هي ، أو ينبغي أن تكون ، الدعامة الأساسية للبناء الفكري بأكمله . وفي التحليل النهائي على أية حال نجد أن الأفراد من العلماء والمعلمين والطلاب هم أساس التبادل بين هذه المؤسسات بما يعطي لهذا العمل المشترك حيويته وقوته ونجاحه أو ضعفه وفشله. ولقد لخص جيمس بيركنز J. Perkins هذه النقطة كما يلي:

« من الجامعة يخرج رجل الفكر الذي يعمل مع زملاء له في بلاد أخرى، وإلى الجامعة ينبغي أن يعود مرة ثانية ليراجع أفكاره ويختبرها ويعدل فيها قبل أن يرسلها إلى العالم مرة أخرى . »

ويؤكد بيركنز مجموعة من القواعد الأساسية لهذا التبادل العالمي ، وهي تفرض على الأعضاء المشاركين فيه مطالب والتزامات خاصة .وهذه تشمل :

« إلتزام قاطع بالبحث عن الحقيقة ، وتكريس الجهد للأخذ بالموضوعية ، ورفض التعصب القائم على عدم تقبل واستساغة الأفكار والآراء المخالفة ،وإدراك واع بأن البحث العلمي لا نهاية له ، ورغبة في دراسة ومراجعة الأمور التي تبدو ثابتة ومقررة . [1] »

---

(١) Ibid.

طبيعة مكونات التجارة التعليمية :

وثمة حقيقة رابعة ينبغي علينا ملاحظتها وهي أن التجارة التي تتم بين الأنظمة التعليمية ليست من نوع السلع التي تنظم وتعبأ في صناديق عليها بياناتها الواضحة، وذلك لأنها متداخلة ومتعددة الأشكال والأنواع . ورغم ذلك ، ولكي نيسر التحليل والمناقشة يمكن تصنيف معظم مكوناتها في الأنواع الثلاثة الآتية :

(ا) المعرفة والأفكار التي تنتقل عن طريق الكلمة المطبوعة ، والأفلام ، ووسائل الاتصال الالكترونية الأخرى ، أو عن طريق عقول الناس .

(ب) الأفراد من معلمين وطلاب وباحثين وخبراء وغيرهم .

(حـ) الأدوات والأجهزة والمعدات التي ترسل من دولة إلى أخرى ويستفاد منها في تكنولوجية العملية التعليمية .

وكثيراً مايلزم لكي نيسر التبادل في هذه الأنواع الثلاثة عنصراً جوهرياً آخراً وهو المال . فالمال ضروري لتمويل مختلف أنواع المنح الدراسية ، وبرامج الاعارة للخبراء والمعلمين ، ولشراء الأجهزة والأدوات والوسائل ، وكذلك لإنشاء المباني التي يحتاج إليها التعليم .

وهذا يوصلنا إلى الحقيقة النهائية الهامة وراء هذا الشكل التوضيحي وهي مبدأ المنفعة المتبادلة والقواعد الاساسية في إقامة وتشغيل هذا النظام وأهميته .
وهذه كلها تنطبق بنفس القوة وتستخدم في التبادل التعليمي بين الدول الصناعية والنامية على حد سواء . ويتم الكثير من هذا التبادل هذه الأيام تحت اسم المساعدة الخارجية أو العون الأجنبي ، وهناك فكرة عامة شائعة عن أن هذه العلاقة والفائدة منها تسير في اتجاه واحد . والحقيقة على أية حال أن الفوائد تحدث دائماً في الاتجاهين . ولقد عبر الأستاذ ريكاردو مدير أحد

الاقسام باليونسكو عن هذا الموضوع تعبيراً موجزاً ودقيقاً فقال : «
« لا يمكن أن تستمر النظرة إلى المساعدة الفنية على أنها تسير فى اتجاه واحد ، ذلك أن جميع الدول تحتاج إلى بعض القوى العاملة المتخصصة من دول أخرى ، وذلك على نفس النسق الذى تحتاج فيه إلى تبادل السلع والمنتجات المادية فيما بينها . . . وأن المساعدة الفنية بين الدول يمكن فى المستقبل أن نبدلها بمفهوم التعاون الفنى »[1] .

وإن أى شخص شارك فى هذا المجال وسافر خارج بلده لمعاونة نظام تعليمى فى بلد أخر ، سواء كان معلما أو أستاذاً بالجامعة أو مستشارا أو خبيرا أو عالماً فإنه يؤكد عادة أنه عاد إلى بلده بخبرة أكثر خصوبة وثراء .

وإذا كان لأى من هؤلاء الزائرين عينا ترى وأذنا تسمع وعقلا يتفهم ويتعلم ما تقدمه إليه ثقافة البلد الآخر فإنه لا يستطيع أن يتجنب العودة إلى بلده بمحصول كاف من الخبرة . ولا شك أن استبصاراته ومعرفته الجديدة سوف تزداد عمقاً إذ ما حرص على إيجاد اتصال وثيق بزملائه فى الدول الأخرى ، فهؤلاء من المحتمل جداً أن يروا العالم ، ونفس الموضوع الأكاديمى والعملية التعليمية ذاتها فى ضوء مختلف تماماً . ولا يستفيد من ذلك الأفراد المعارون فحسب ، وإنما تستفيد منها أيضاً مؤسساتهم التعليمية ودولهم عندما تعير بعض مصادرها البشرية للعمل فى دول اخرى . إذ عندما يعود معلموها وعلماؤها من الدول التى كانوا يعملون فيها فى الخارج ، فإن خبرتهم سوف ينعكس أثرها على تلاميذهم وزملائهم ، بل ونمو المعرفة كذلك . ويسهم فى تحقيق مثل هذه

---

(١) Ricardo Diez-Honchleitner, "Technical Assistance to Developing Countries in the Field of Education," a Working paper of the Working group on Education at the Ninth World Conference of the Society for Internaitonal Development. Milan, 7-11 June, 1967.

النتائج الأساتذة الزائرون من نظم تعليمية خارجية . وإن الشيء الوحيد الذى يضحون به هو التفكير المحدود ضيق الأفق .

ويكفى هذا عن الخصائص الأساسية للسوق التعليمية المشتركة ، لكى نناقش بعد ذلك فى شىء من التفصيل موضوع المساعدة الخارجية أو المعونة الأجنبية ملتزمين فى هذا بهدف أساسى هو توضيح علاقة هذا الموضوع بأزمة التعليم فى العالم ، وما يمكن أن تقدمه هذه المساعدة للتغلب عليها .

المعونة الخارجية والأزمة

الأبعاد الكمية للمعونة الخارجية .

ربما لأننا نسمع كثيرا عن «المعونة الخارجية» بين الدول الصناعية المتقدمة وبين الدول النامية ، فقد نظن أنها تكون الأساس الكلى للتجارة العالمية فى التعليم فى حين أنها لا تمثل فى الواقع إلا جزءاً صغيراً منه ، رغم أنه جزء استراتيجى وهام . ويتم الجزء الأكبر من التفاعل والتبادل التعليمى فى العالم بين الدول الصناعية . ويحدث جزء محدود للغاية من هذا التبادل عن طريق البرامج الرسمية ، مثل برامج الفولبرايت Fulbright الذى يشارك فى إدارته الشخصيات الأكاديمية نفسها . ومع ذلك فليس هناك شك فى أن التبادل الرسمى قد حث وشجع على قيام اشكال من التبادل غير الرسمى بين الدول الصناعية منذ الحرب العالمية الثانية ، وأضاف رمزا جديدا للتفاهم والمنافع المتبادلة بين هذه الدول .

وحتى فى حالة التبادل التعليمي الكبير والمتزايد بين الدول الصناعية والدول النامية ، فإن ما يدعو للدهشة أن جزءا كبيرا منه يحدث بعيدا عن إطار البرامج الرسمية .

الحكومية ، بل وبعيدا أيضاً عن إطار البرامج المنظمة الخاصة فى هذا المجال والتى تدعمها مؤسسات خاصة . وعلى سبيل المثال ، يبدو أن أكثر من نصف عدد الطلاب من الدول النامية فى جامعات أوربا الغربية وأمريكا الشمالية يدرسون على أســـــاس شخصى ، دون عون رسمى أو منح خاصة منظمة لهم[1] . وبينما يتوافر من الأدلة ما يشير إلى أن أغلبية مثل هؤلاء الطلاب الأجانب سوف يبقون للعمل بالدول الأجنبية التى يدرسون فيها ، مما يؤدى إلى استنزاف العقول وهجرتها من الدول النامية brain drain ، نجد من ناحية أخرى أن برامج التبادل التى تكفلها الحكومات والمؤسسات الخاصة الرئيسية فى الخارج لها سجل حسن نسبياً فى إعادة المشتركين فيها إلى أوطانهم .

وتختلف الصورة تماماً بالنسبة للمعلمين وأساتذة الجامعات والعلماء ، والخبراء التربويين ، وكذلك بالنسبة للاعتمادات المالية للأدوات والأجهزة والتسهيلات التعليمية التى تنتقل من الدول الصناعية إلى الدول النامية . إذ نجد هنا أن برامج المعونة الخارجية من الهيئات الدولية والحكومات والمؤسسات الرئيسية تكون جزءا كبيرا من الحركة الكلية للتبادل التعليمى . فاليونسكو مثلا عن طريق ميزانيته الخاصة وكذلك بالاشتراك مع برنامج التنمية للأمم المتحدة ، والبنك الدولى ، والهيئة الدولية لرعاية الطفولة Unicef ، قد أصبح قوة إيجابية أساسية فى الحياة التعليمية لكثير من الدول الأعضاء فيه من دول أفريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية . وبالمثل ، فإن البرامج الرئيسية الثنائية لها تأثيرها الهام على التعليم فى عدد كبير من الدول النامية .

ولا يتوافر لسوء الحظ بيانات كاملة وكافية لنعتمد عليها فى رسم صورة

---

(1) OECD, Technical Assistance to Developing Countries, problems of requirements and supply (Paris : Development Assistance Committee, Working Party of Assistance requirements, 1968.

توضيحية عامة عن حجم وشكل ومصادر المعونة التعليمية وتوزيعها الجغرافى فى الدول النامية . ولكن التقديرات التقريبية التى سوف نذكرها فيما يلى يمكن أن توضح لنا حجم وشكل هذه الأشياء [١] . إن الدول النامية ككل تصرف سنويا على التعليم حوالى عشرة بليونات من الدولارات ، ويمثل هذا على وجه التقريب ٤ ٪ من إجمالى إنتاجها القومى الكلى الذى تبلغ قيمته حوالى ٢٥٠ بليون من الدولارات . ويبدو أن حوالى بليونا من الدولارات ، أى حوالى عشر التكاليف الكلية للتعليم فى هذه الدول تأتى من مصادر خارجية . وحوالى ١٠ ٪ إلى ٢٠ ٪ من هذه المعونة الخارجية للتعليم تأتى من الأمم المتحدة وهيئات أخرى متعددة . ، بينما باقى النسبة وهى من ٨٠ ٪ — ٩٠ ٪ تأتى من اتفاقيات ثنائية مع الحكومات والهيئات والمؤسسات الخاصة . وتبلغ قيمة ما تقدمه هذه الهيئات والمؤسسات الخاصة حوالى ١٠ ٪ إلى ٢٠ ٪ من جملة المعونة الخارجية بينما الباقى تموله الحكومات سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة .

وأما عن كيفية توزيع هذه المعونة المالية الخارجية على الأهداف والأشكال المختلفة للتعليم فيمكن أن نذكر الأرقام الآتية :

يخصص من ١٠ ٪ إلى ٢٠ ٪ للمنح الأساسية ومنح الزمالة وهى فى أغلب الأحيان للدراسة فى الخارج ، ويخصص حوالى ٢٠ ٪ — ٣٠ ٪ للمبانى والأدوات ، ويخصص حوالى ٦٠ ٪ — ٧٠ ٪ للعاملين ، ونسبة كبيرة منها للمعلمين والخبراء والمستشارين الأجانب الذين يرسلون إلى الدول النامية لمعاونتها فى أمورها التعليمية وقد وصل عدد المساعدات الفنية الأجنبية للدول النامية فى عام ١٩٦٥ إلى ما يزيد عن ٣٥,٠٠٠ معلما بالاضافة إلى ٨٠٠٠ آخرين من المعلمين المتطوعين للعمل فيها [٢] .

---

(١) انظر الملحق رقم ٣٤

(٢) انظر الملحق رقم ٣٤

وأما عن صورة التوزيع الجغرافى للمعونة التعليمية فهى غير متساوية وتختلف اختلافا كبير باختلاف المناطق والدول الواقعة فى هــــذه المناطق . ويصل المتوسط العام لهذه المعونة فى الدول النامية إلى ١٠ ٪ من إجمالى نفقات التعليم فيها . وتنخفض هذه النسبة فى بعض الدول لتصل إلى ١ ٪ فقط بينما ترتفع فى دول أخرى إلى ٣٠ ٪ أو أكثر . وتتراوح هذه النسبة فى دول آسيا وأمريكا اللاتينية بين ١ ٪ إلى ١٥ ٪ ، وفى دول أفريقيا الناطقة بالانجليزية من ١٢ ٪ إلى ١٥ ٪ ، بينما ترتفع فى عدد من دول أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية وتصل إلى ٣٠ ٪ [١] .

وهناك ثلاث نقاط هامة تبرز عند النظر إلى الأبعاد الكمية للمعونة الخارجية للتعليم . النقطة الأولى هى أن مقدار المعونة التعليمية صغير نسبياً ، فهو يقرب من العشر بالنسبة لمجموع معونات التنمية المختلفة بما فيها القروض . ولـكنها تشكل نسبة أكبر إلى حد ما من المعونة الفنية الـكلية . وباستثناء بعض الحالات كما هو بالنسبة لفرنسا ومنظمة اليونسكو فإننا نلاحظ قلة الدول والهيئات الدولية التى تعطى أولوية فى برامج معونتها للتنمية التعليمية ، وذلك على الرغم من أن بعض هذه الدول القليلة تعطى إهتماماً أكبر لهذه الناحية عما كانت عليه الحال منذ عشر سنوات .

والنقطة الثانية هى أن المعونة التعليمية مثلها مثل معونة التنمية على وجه العموم قد توقفت عن التزايد فى السنوات الأخيرة ، ولو أدخلنا فى الاعتبار عوامل التضخم فمن المحتمل أن نجدها قد تناقصت منذ عام ١٩٦١ . وعلى أية حال فإن الدول النامية تدعم بنفسها الجزء الأعظم من العبء الـكلى للتنمية التعليمية

(١) See, for example, L. Cerych, L'Aide extérieure et la planification de l'éducation en Côte-d'Ivoire, Monographies africaines No. 12 (Paris : Unesco/IIED, 1967), and The Integration of Assistance, op. cit.

معتمدة على مواردها الذاتية . والنقطة الأخيرة هى أن معظم الدول النامية تركز نصف مجهودها التعليمى أو أكثر على التعليم الابتدائى حيث تكون المساعدة الخارجية محدودة للغاية ، إذ تظهر الحاجة إلى المعونة الخارجية أكثر ما يكون بالنسبة للتعليم الثانوى والجامعى ، وفى مجال إعداد المعلمين وتدريبهم ويخصص لهذه النواحى أعظم الجهود لانشاء مؤسسات جديدة وبرامج جديدة ، كإنشاء معاهد فنية متوسطة وعالية ، وكذلك فى مجالات تدريس العلوم والأنماط الجديدة من المدارس الثانوية وتدريب المعلم والجهود الموجهة للتغلب على مشكلة الأمية .

الأبعاد النوعية للمعونة الخاجية :

غير أن الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية أكثر أهمية من أبعادها الكمية ، وليس من شك فى أن هناك نوعا من الارتباط بين حجم الجهد المبذول فى المعونة وفاعليتها . غير أن الجهود الخاصة المحدودة يمكن أن يكون لها فى بعض الأحيان تأثير مفيد لا يتناسب مع تكلفتها على الاطلاق ، إذا وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب والوقت المناسب وقام بالعمل المناسب ، فمثلا ، يسهم المستشار التعليمى القادر والمبتكر فى التخطيط إسهاما له أهمية غير محدودة إذا نجح فى مساعدة الدولة المضيفة على تخطيط نموها التعليمى على نحو أفضل ، وبالتالى تستطيع أن تستخدم مواردها على نحو أكثر إنتاجية . ويصدق هذا الكلام أيضا على الخبير الأجنبى الذى يساعد دولة معينة على مراجعة منهجها التعليمى وخلق مواد تعليمية أكثر ملاءمة وفاعلية لهذا المنهج ، أو الذى يساعدها على تصميم مبان مدرسية أفضل وبتكلفة أقل أو الذى يضع برنامجا فعالا للقضاء على مشكلة الأمية ، أو يضع برنامجا لتدريب الفلاحين . ويصدق هذا الكلام مرة أخرى على الأستاذ الزائر الذى يمكث بالبلد فترة تكفى لتدريب عشرين فردا من الطراز الأول من القائمين بالإدارة المدرسية أو تدريب خمسين من المدرسين الممتازين . إن أى نوع من هذه الأنواع المختلفة من الخبرات الخارجية قد يساعد

الدولة النامية على القيام بتحول تعليمى تاريخى هام عن طريق استثمار متواضع من المعونة الخارجية .

تقويم نتائج المعونة الخارجية :

وليس هدفنا من هذا الكلام أن نقول أن المعونة الخارجية صفقة المساومة فهى فى الحق ليست كذلك . وإنما هدفنا أن نقول أن نوعية المعونة الخارجية أكثر أهمية من كمها وإن كلا من البعدين الكمى والنوعى مطلوب .

وقد لا يحقق كل خبير أجنبى أو معلم ما هو معقود عليه من أمل فى هذا المضمار . ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة منها عدم التوفيق حتى فى اختياره وعدم كفاية تدريبه لعمل يعتبر من أكثر الأعمال حساسية وتحديا فى عملية التبادل بين الدول . ولذلك قد يكتشف بعد ذلك ضعفهم وضآلة اسهامهم . ونفس الشيء أيضاً بالنسبة للبرامج والمؤسسات الجديدة التي تساعد الخبرات الأجنبية والأموال الأجنبية على تخطيطها وتمويلها وتنفيذها ، إذ أنها لا تحقق نجاحاً دوماً ، بل وفى بعض الحالات الصارخة لا تستطيع أن تقف على قدميها وتفشل ، وكثيرا ما تفشل أيضاً فى تحقيق الملاءمة مع الاحتياجات المحلية للدول المضيفة ، وقد تخلق هى ذاتها مشكلة بالنسبة لهذه الدول .

ولكن ما هو حكمنا على مدى فاعلية المعونة التعليمية إذا أخذناها ككل؟ إننا لو أردنا أن نبرهن على ما نصل إليه من قرارات بشأن هذا السؤال بما يتوافر من حقائق علمية لجاءت الإجابة عن هذا السؤال محدودة للغاية . إذ لا يتوافر لدينا ، لسوء الحظ — وبعد سنوات طويلة من الخبرة وبعد إنفاق عدة ملايين من الدولارات على المعونة الخارجية — إلا القليل من الأدلة المنظمة التى يعتمد عليها فى تقييمنا لمدى فاعلية المشروعات الفردية ، وأقل من هذا القليل لكى نحكم على مدى الفوائد الخالصة للجهود الكلية فى هذا المجال .

وليس هذا بمستغرب بالنسبة لأى شخص يتابع دوافع وتطبيقات هذه الجهود المبذولة . إن كل فرد يشارك فى هذه الجهود ينشغل إنشغالا هائلا فى العمل بحيث لا يجد وقتاً للتأمل فيما تم إنجازه . وفضلا عن ذلك فان هناك تناوبا زائدا فى الأشخاص وفيما يشغلون من مناصب. والحق أن كثيراً من الخبراء الذين يتحركون من منصب إلى آخر ومن دولة إلى أخرى يجمعون قدراً عالياً من الخبرة والحكمة المتصلة بهذه العملية . ولكن الهيئات التابعين لها لم تستفد من هذه الحقيقة إستفادة تامة وأخفقت في التعلم من دروس الخبرة . حيث كررت غالباً الأخطاء القديمة. وليست هذه حالة عامة على أية حال ولكنها ظاهرة شائعة بالقدر الكافى مما يبرر الإشارة إليها .

وتظهر عادة الدعاوى المتكررة المتصلة بالحاجة إلى تقويم المشروعات والبرامج وسط معارك الميزانية أو بعد فشلها مباشرة . غير أنه من النادر أن يتبع هذا تخصيص الاعتمادات المالية والمواهب اللازمة لمثل هذا التقويم .. وحتى إذا تم توفير تلك النواحى فان عمليات التقويم هذه سوف تكون فى أحسن الأحوال بالغة الصعوبة . وسوف تكون نتائجها هزيلة . ويجب أن يكون المشروع المراد تقييمه ناجحا نجاحا بارزا أو قريبا من الكارثة وتتوفر له كفاية من الأدلة قبل أن يتخذمنه أى شخص واع موقفاً صلباً ، لأنه يعرف أن تقديره غير القائم على أدلة كافية يمكن التدليل على قصوره وعدم نضجه. وهناك بعض التأثيرات الجانبية وغير المقصودة وغير المتوقعة التى قد تظهر بمرور الوقت ما هو أكثر أهمية من النجاح أو الفشل فى تحقيق الهدف الأصلى .

ومع ذلك وفى مواجهة جميع جذور الشك ينبغى أن نضع ملاحظة إيجابية هنا وهى أن أى إنسان له خبرة كافية فى أمور التنمية سوف يضطر أن يصل فى النهاية إلى نتيجة عامة مؤداها أنه رغم الكثير من هذه الاخفاقات إلا أن سنوات المعونة الخارجية فى مجال التنمية التعليمية قد تركت تأثيرا كبيراً ومفيداً فى الدول التى تلقتها .

ولقد درس جون هليارد J. Hillard من مؤسسة فورد الأمريكية ، وهو من المحنكين فى مجال التنمية فى الخارج الدعاوي المؤيدة والمعارضة التى أحاطت بكل المجال العام لمعونات التنمية ، وتنطبق النتائج التى إستخلصها على ميدان التعليم . وقد وجد أن كلا النوعين من الدعاوى معيب مما جعله يرجح أن التقدير الأكثر صدقاً يكمن فى حقيقة هى أن كثيراً من الدول النامية قد حققت تقدماً حقيقياً ومرئياً . وأن تغيراً لا ينكر فى جو التنمية وارتباطها بالمستقبل أصبح واضحاً ، وأن هناك أفراد دربوا على نحو أفضل وتعليم هادف وأساس فيزيقى أفضل عما كانت عليه الحال ومند عشر سنوات . ومع ذلك ، فما تزال هناك مشكلات هائلة باقية فى جميع هذه المجالات ، فضلا عن المشكلات المتزايدة فى الوضوح ، الخاصة بنمو السكان والتحضر والنضج السياسي ونظم الأتصال اللازم توفيرها على المستوى القومى ومستوى التعاون العالمى [1] .

وعلى الرغم من الفوائد الواضحة للمعونة الخارجية ، فمن المحتمل أنها قد أسهمت فى أزمة التعليم بطريقين أساسيين .

وأول هذين الطرقين إنها قد ساعدت على زيادة الطلب على التعليم وأنها أثارت آمالا من قبل القادة المحليين أعرض وأكبر من الإمكانات الواقعية . والحق أن الذين يأتون للمساعدة من الخارج يشاركون بحماس فى التعليم ويقدمون عونا كبيراً ، ويحتمل أن هـذا قد شجع الكثير من أهل البلد على المبالغة فى آمالهم ووعودهم التعليمية بما يتعدى حدود الأمكانيات المتاحة . وحتى لو سلمنا بأن هذا يحدث فإن أحداً لا يستطيع البرهنة على صحته أو خطئه برهنة مطلقة ، إذ

---

(١) John F. Hilliard, "A Perspective on International Development" (Washington, D.C., American Council on Education, 1967, a Ford Foundation reprint.

من الصعب أن تنظر إلى الخطأ الناتج على أنه قد تم عن قصد وإرادة . إن الخطأ الأساسي هو أن يبقى القادة فى الدول النامية غير ملتزمين تجاه التعليم بأنه دعامة ورافعة من الروافع الهامة لتنمية أنفسهم ودولتهم .

وأما الطريق الثانى فقد أشرنا إليه من قبل ، وهو أننا نستطيع أن ننقد بمنطق أفضل الآثار التى يحدثها هؤلاء المساعدون من دول أخرى . فمثلا كثيرا ما تشجعت الدول النامية وأغريت على محاكاة الدول المانحة فى نماذجها وممارساتها التعليمية ، حتى عندما تكون غير ملائمة بوضوح لحاجات وظروف الدول المقلدة . وأخطار مثل هذا التقليد ونتائجه معروفة معرفة جيدة وهى غنية عن التوضيح ، وربما يكفى أن نؤكد نقطة واحدة وهى أنه بقدر ما تكون الأزمة التعليمية منبثقة عن عدم ملاءمة هذه النظم لظروفها واحتياجاتها فإن مشكلة عدم الملاءمة لا تكون كلية من صنع هذه النظم ذاتها وإنما يشاركها فى ذلك الخبرة المساعدة من الخارج .

الدروس المستفادة :

إن السؤال الملح والمباشر هنا على أية حال ، ليس هو ما حققته أو ما لم تحققه هذه المعونة التعليمية حتى الآن ، وإنما هو عن مدى ما تعلمناه من الخبرات الماضية بحيث يمكن وضعه الآن موضع الاستخدام المفيد لتشكيل مستقبل تعليمى أفضل . والذى لا شك فيه أننا قد تعلمنا قدراً هائلا ، وإن قدراً كبيراً من التحسينات قد تم ، وأن هناك وعياً أكبر بكثير من المشكلات العملية التى مازالت تحتاج إلى معالجة وحلول . ويساعد كل هذا على جعل المعونة الأجنبية الكلية أكثر فاعلية وكفاية . وهناك مناقشات عديدة مخلصة ومفيدة من الأطراف المهتمة بهذا الموضوع بالإضافة إلى كثير من الاستقصاءات الجادة بالتقارير والمقالات والمطبوعات الكثيرة عن هذا الموضوع ،لذا فلسنا فى

حاجة إلى التمعن في التفاصيل النوعية للإجراءات التي تصحح من الأخطاء [1].
ولكن نظراً لأهميتها في رسم الخطوط العريضة للاستراتيجية التعليمية مستقبلا
فإنه يجدر بنا أن نضع هنا ملاحظتين عامتين .

أولاهما أنه ينبغي أن يكون هناك إستراتيجية توصل إليها جميع الأطراف
وشاركوا فيها ، وتستند إلى نظرة طويلة المدى . وينبغي أن يكون هدفها تحقيق
أقصى نتيجة وفائدة من المعونة الخارجية . وذلك باعطائها أهمية وتركيزاً على
أكثر الحاجات الحاحاً — كما تبدو في سياق خطط التنمية التعليمية التي وضعت على
أسس عقلانيه — وهي خطط يقل إحتمال قدرة الدول المتلقية على مواجهتها معتمدة
على مواردها الذاتية . وقد يبدو ذلك بالنسبة لبعض الناس تحصيل حاصل
أو تقرير ماهو واضح ، بينما يبدو لآخرين نصيحة ودعوة للاتقان ، والحقيقة
أنه لا يقصد بها أي منهما . فهي تعكس قضية قديمة تحتاج إلى تطبيق أكثر
شمولا في الممارسة الفعلية . وعندما يكون هناك قصور شامل في بعض النظم التعليمية
الدول النامية ، فإنه ليس من الحكمة في شيء أن نشجع إستخدام المحاولات

---

(١) Unesco, Appraisal of Unesco's Programmes for the Economic and Social Council (Paris: Unesco, 1960); John W. Gardner, AID and the Universities: A Report to the Administrator of the Agency for International Development (Washington, D.C., AID, 1964);
Ministère d'Etat chargé de la réforme Administrative, "La politique de co-opération avec les pays en voie de dévelopement; Paris, Report of the study commission set up on 12 March 1963 submitted to the Government, 18 July, 1963;
W.L. Throp, "Development Assistance Efforts and Policies," 1966 Review (Paris: OECD 1966);
P.H. Coombs, "Ways to Improve United States Foreign Educational Aid," in Education and Foreign Aid (Cambridge, Harvard University Press, 1965;
L. Cerych, Problems of Aid to Education in Developing Countries (New York: Praeger Special Studies in International Economics and Development, 1965); and Aid to Education, An Anglo-American Appraisal (London: Overseas Development Institute, 1965).

العشوائية التى قد تصيب أو تخطىء. وينبغى أن نوفر الوقت اللازم لقيام حوار حول تحديد الأولويات. وليس هناك شك بطبيعة الحال فى وجوب وجود أولويات العمل. وكما نعرف فإن التوجيه الهادف للبندقية يضمن نتائج أفضل من إستخدامها على نحو مشتت غير هادف. وهناك بطبيعة الحال صعوبات فى تشغيل مثل هذه الإستراتيجية، ولكن لاينبغى لهذه الصعوبات على أية حال أن تقلل من أهمية هذه الاستراتيجية وضرورة توضيح الأسس والمعايير التى سوف نستخدمها فى عملنا هذا على نحو أفضل.

وأما الملاحظة الثانية فتتصل بكم المعونة الخارجية وبعدتها. وإذا كان ثمة شيء واضح حتى الآن فإن ذلك الشيء هو أن من الأفضل للدول والنظم التعليمية فى العالم أن تخطط تخطيطاً أفضل كى يساعد كل منها الآخر على نحو أساسي ولزمن طويل مقبل. وينبغى أن تصبح برامج المساعدة الخارجية مهما إتخذت من تسميات فى المستقبل حقيقة مقبولة من حقائق الحياة على الأقل حتى نهاية هذا القرن، وأنها ينبغى أن تكسب أبعاداً أكبر فى الحجم والكيف، والابتكار والتعمق أكثر مما حققته حتى الآن. ولا يعنى هذا بأية حال أن نحط من قدر الجهود الشجاعة التى بذلت حتى الآن. بل على العكس إننا نستهدف امتداحها، ثم نقرر بصراحة ما يتطلبه المستقبل بالحاح فى هذا المجال.

ولقد لاحظنا أن الجهود المبذولة حتى الآن قد ساعدت كثيراً من الدول النامية بغير شك على أن تبدأ بداية طيبة نحو تنمية النظم التعليمية الحديثة التى ينبغى أن تتوافر لديها إذا ماأرادت لنفسها أن تصبح دولا قوية وعصرية. غير أن العمل على إيجاد نظم تعليمية جديدة لايشبه إيجاد صناعات جديدة فى الأسمدة والحديد والصلب مثلا، إذ لايمكن أن نوجدها فى سنوات قليلة.

ولقد إحتاج أى نظام تعليمى من النظم القائمة فى العالم إلى عدة أجيال ليصل إلى ما هو عليه الآن. غير أنه لايتوافر اليوم لدى الدول النامية ذلك

الوقت الفسيح ، ومع ذلك فانها لا يمكن ان تقوم بمعجزة فى تسابقها مع جبروت الزمن ذاته حتى ولو توفرت بها أشجع القلوب وأفضل الارادات .

وفى وقتنا هذا نجد أن الدول النامية متخلفة فى هذا السباق ، وتتزايد الفجوة الاقتصادية والتعليمية تزايداً هائلا ، ليس ببساطة بينها وبين دول العالم الصناعى ، بل وربما كان الأسوأ من ذلك بين المناطق الريفية والحضرية فى الدول النامية وبين القطاعات الحديثة والتقليدية ، وبين النخبة الممتازة وجماهيرها . وإن الأزمة التعليمية التى تمسك بتلابيب هذه الدول النامية ليست قاصرة عليها وحدها ، وإنما هى أزمة جميع الدول التى تعيش معا ويحتمل أنها تفضل الاستمرار فى العيش معا على كوكبنا الذى ساعدت وسائل الأتصال الحديثة على إنكماشه .

دور الجامعات

الدور الفريد للجامعات :

ثمة فرص كثيرة لتقوية التفاعل التربوى بين الأمم وذلك فى إطار برامج المعونة الخارجية وعلى أساس يمتد إلى أبعد من ذلك . ومن خلال هذا التفاعل يمكن تخفيف الأزمة التعليمية بالنسبة لمن يعانون منها . والمساعدة على جعل العالم مكاناً أفضل يعيش فيه الجميع . ولكن السؤال هو : على من تقع المسئولية لانتهاز هذه الفرص والاستفادة منها ؟ وواضح أنه ليس هناك إجابة واحدة عن هذا السؤال . ولقد انتشر وتوزع دور (السمسرة) فى التجارة التعليمية العالمية بين عدة هيئات : اليونسكو ، المنظمات الاقليمية والحكومات القومية ، والجمعيات العلمية ، والمؤسسات وغيرها من المنظمات الخاصة وكثير من الأفراد . وتعتمد جدوى جهود هذه الهيئات وإلى درجة كبيرة على الدور القيادى المباشر الذى تلعبه الهيئة التعليمية القائدة — الجامعة — فى كل دولة ، فى المسائل التعليمية العالمية . وفى هذه الناحية يعتبر سجل جامعات العالم حتى وقتنا هذا مبعثرا وغير منتظم . غير أن هناك بعض الأمثلة البارزة المشجعة والتى تشذ عن هذه القاعدة بدرجة ضئيلة ، ويبدو أن هناك مجالا متسعاً للتحسين . ولكون الجامعات على قمة النظام التعليمى فإنه يتوقع منها فى ضوء التقاليد والاتفاق العام أن تقوم بقيادة النظام التعليمى ، وفضلا عن ذلك فأنه يراد منها أن تكون حارسة الحقيقة والباحثة عن الحقائق الجديدة والمتمردة على المعتقدات القديمة الجامدة والمحافظة على تراث المجتمع . والمشكلة لشبابه ، والباحثة عن سبل مستقبله . ولحمل هذه الأعباء الثقال وتحقيقها يتاح للجامعة أفضل العطاء والجزاء ، وهى تقف بعيدة عن التزامات المجتمع اليومية ومنازعاته وأهوائه المتقلبة من يوم إلى يوم وما يحدث خلال ذلك من هرج ومرج ، ولذلك فهي فى موقف أفضل لرؤية هذه الأحداث بوضوح أكبر .

غير أنه على أية حال قد ظهر أخيراً عدد من النقاد الأكفاء — وهم فى الأساس أعضاء فى البيئة الجامعية — تساءلوا بقدر كبير من الاصرار عما إذا كانت الجامعات تقوم بدورها كما يجب فى الحياة الاجتماعية ، وبعض هؤلاء النقد يضعون نصب اعينهم الجامعات القديمة والأكثر تقليدية فى أوربا وأمريكا اللاتينية ولذلك فأنهم يحملون حملة شعواء عليها ، وهم يتهمون هذه الجامعات بأنها ضلت السبيل وخذلت ثقة المجتمع فيها ، وبدلا من البحث عن الحقائق الجديدة شغلت نفسها ببناء حصون اكاديمية لحماية المعتقدات القديمة ، وبدلا من أن تبتعد بمقدار ذراع عن الخلط وعدم الانتظام فى المجتمع أبعدت نفسها بمسافات فلكية عن مشكلات المجتمع الملحة حيث تشتد حاجته لمساعدتها . وبدلا من المحافظة على استقلالها باعتباره ضرورة للجهد العقلى الأمين والمنتج فأنها قد دافعت بوحشية عن الاستقلال باعتباره أمتيازاً وغاية فى حد ذاته . وبدلا من قيامها بتشكيل شباب اليوم ليصبحوا قادرين على حل مشكلات المجتمع فى الغد ، دربتهم وشجعتهم على الهرب من نفس هذه المشكلات .

وواضح أن هذه الانتقادات مبالغ فى صياغتها ، وهى لا تنطبق بالتأكيد بنفس القوة على جميع الجامعات والدول ، ومع ذلك فهناك قدر كاف من الحقيقة يبرر الاهتمام الأمين بها .

الجامعات القديمة ومواجهة التحديات الحاضرة :

والحقيقة أن الجامعات وخاصة القديمة منها ، لم تصمم على الإطلاق لتلائم نوع العالم الذى تعيش فيه الآن . ولقد وجدت أن تكييف نفسها لظروف بيئاتها المتغيرة تغيرا هائلا أصعب عليها من المستويات التعليمية الأولى . ويبدو أن القضية التالية صادقة . ففى بلد بعد آخر يحدث أن تتخلى الجامعة عن دورها القيادى للنظام التعليمى ككل عند النقطة التى يبدأ فيها هذا النظام فى الانتقال من نظام يخدم الصفوة الممتازة فى المجتمع إلى نظام يحاول خدمة الجماهير وعلى ذلك فعند هذه النقطة على وجه الدقة تحتاج المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد

إعداد المعلمين ومدراء التربية والتعليم أعظم احتياج لمساعدة زملائهم فى الجامعات، وذلك لما يواجهونه من مشكلات غامرة غير مألوفة ومتداخلة ومؤلمة، وفى بعض الأماكن كما هو الحال فى أمريكا الشمالية وفى الاتحاد السوفيتى بدأت هذه المؤسسات التعليمية فى الحصول على مساعدات من الجامعات من هذا النوع غير أنها قد أستغرقت فى ذلك وقتاً طويلا، ولقد استمرت الجامعات فى أماكن أخرى لا فى الاستجابة بعدم الاكتراث لنداء المساعدة فحسب، بل فى الشكوى بمرارة من أن المدارس لا تعد المدخلات الانسانية إلى الجامعات إعداداً سليما.

وهذه الاستجابة البطيئة نفسها للحاجة للتكيف يمكن أن ترى فى علاقتها بالدور العالمى للجامعات مرة أخرى مع وجود فروق ملحوظة بين الدول وبين المعاهد والجامعات فى الدولة الواحدة داخلها ، لقد إستمرت الجامعات فى كل مكان تقريباً ملتزمة بتقاليدها الشريفة القديمة فى ترحيبها بالطلاب الاجانب والاساتذة بأعداد متزايدة دوما . فإذا أخفقت فى اى جانب هنا فإنها تكون قد اخفقت فيما قدمته لتعليم هؤلاء الدارسين الوافدين إليها من بلدان أخرى . وفى كثير من الحالات فإن هذه الجامعات تدرس ما يناسب بلادها وما لا يناسب حاجات هؤلاء الدارسين الزائرين وحاجات التنمية فى بلادهم ، ويؤدى هذا بالزائر إلى الانخراط ضمن المستنزف من العقول Brain drain فى هذه البلدان .

تقويم دور الجامعات فى الدول المتقدمة فى تنمية غيرها من الدول الآخذة فى النمو :

غير أن الجامعات قد أخفقت إخفاقاً بالغ الغرابة — وذلك فى ضوء ما حدث فعلا — فى القيام بدور المبادأة فى مد ذراعيها فيما وراء البحار كمعهد لمساعدة المعاهد المماثلة لها والناشئة والمكافحة ، والأنظمة التعليمية ، والمجتمعات لكى تصبح ذات جذور راسخة ، ولكى تنمو فى أفضل اتجاهات لها من

حيث ظروفها ومطامحها (وتعتبر الجامعات الأمريكية على وجه العموم استثناء ملحوظاً فى هذا المجال) . ولقد لاحظنا تياراً لا يتوقف من أساتذة الجامعات والمستشارين والعلماء عبروا المحيطات لكى يمدوا يد العون لأناس فى بلدان أخرى. غير أنهم فى معظم الحالات ذهبوا كهار بين أكاديميين دون استئذان ودون دعم أو إشراف من جامعاتهم. بل وفى كثير من الحالات على حساب قدر من المخاطرة بحياتهم الأكاديمية فى بلدهم .

وبنفس الطريقة فإن الجامعات فى الدول الصناعية باعتبارها مؤسسات حية وليست مجـرد أماكن لإيواء مجموعة من الدارسين مقسمين ومصنفين ، كانت ومازالت بطيئة فى المبادأة بإنشاء جسور راسخة تربطها بالبيئات الاكاديمية فى الأقطار الصناعية الأخرى . والحقيقة أن هذه الجسور موجودة غير أنها مبنية من البوص وضعيفة البنيان ، وقد استخدمت إستخداما كبيراً فى الأسفار من قبل أفراد عديدين من الأساتذة والطلاب ولكن هذه الجسور ليست من السعة وليست من الرسوخ بالدرجة المطلوبة الآن ، ولتحقيق ذلك ينبغى على الجامعات باعتبارها مؤسسات خلاقة أن تدخل بثقل أكبر فى إقامة مثل هذه الجسور .

إن السبب فى بطء هذه الجامعات فى هذا العمل مفهوم بالقدر الكافى ، وهو فى الأساس مخالف ومضاد لطبيعتها . لقد رأت جامعة العصور الوسطى وفروعها نفسها باعتبارها بيوتا لطلاب العلم المتنقلين والمرتحلين إليها ، وليس باعتبارها هى نفسها متنقلة . وقد صممت الجامعات الأوربية نمطية الطراز باعتبارها تنظيما لتلعب دوراً سلبيا لا لتقوم بالمبادأة ، والحق أن معظم هذه الجامعات بما فيها أخواتها فى أمريكا اللاتينية كما لاحظنا من قبل ينقصها حقيقة ، الوسائل التنظيمية ووجود نظام يمكنها من اتخاذ القرارات المهدية ، ووضع السياسات والقيام بالإلتزامات. ووضع الخطط لمستقبلها وتنفيذ هذه الخطط ، وفى الأزمنة المبكرة لم يشكل هذا مشكلة ، ذلك لأن المؤسسة وقتئذ كانت تلائم الظروف القائمة آنذاك غير أن هذه

الظروف قد تغيرت الآن تغيراً هائلا ، ومن ثم فأنه ينبغى على المؤسسة ذاتها أن تتغير إذا أريد لها أن تشرف وتحترم تعاقدها مع المجتمع .

وهذه التغيرات الداخلية فى الجامعات التى قد تكون ضرورية لبقائها نفسها ، والتى قد تكون جوهرية بالتأكيد لاستمرار دورها الاجتماعى العظيم وتأثيرها لن تتحقق بسهولة ، ولقد حدثت مثل هذه التغيرات بسرعة أكبر وبمعاناة أقل فى أمريكا الشمالية لأن الجامعات هناك بدأت متأخرة فى التاريخ . وفى مجتمعات تتيح المجال لنشاط الرواد والمستكشفين Frontier societies اكتسبت فى وقت مبكر من حياتها تقاليد الخدمة العامة والتوافق مع حاجات المجتمع ، وفى العشرين سنة الأخيرة امتدت حدود الحرم الجامعى لكثير منها إلى أركان بعيدة من الأرض ، وبما أنه قد توافرت لديها الأجهزة التنظيمية التى تساعدها على اتخاذ القرارات والقيام بالتزاماتها فإن عدداً منها قد ألزم نفسه كمؤسسات بالمساعدة فى إنشاء وتقوية المؤسسات التعليمية الجديدة فى الدول النامية ، وباختصار لقد أصبحت مثل هذه الجامعات هيئات للتنمية التعليمية .

وخشية أن تبدو الصورة وردية للغاية ينبغى أن نلاحظ أن الجامعات الأمريكية الشمالية قد أخفقت فى تحقيق نقلة سهلة إلى بيئة عالمية . وحتى الانتقال الحادث الآن ليس إلا إنتقالا جزئيا . وفى العشر سنوات الأخيرة تكاثرت وتراكمت كتابات وافرة من النقد والتشخيص والتوصيات حول موضوع دور الجامعة فى الشئون العالمية . وأحد النتائج المترتبة على هذا هو أن المؤسسات الخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية انضمت معا عام ١٩٦٣ لخلق مؤسسة جديدة مستقلة — تدعى مؤسسة التربية والتعليم والشئون العالمية — لمساعدة الجامعات فى تخطيط طريقها وتيسير عملها فى المجال العالمى . ولقد منح التعليم الامريكى تشجيعا أكبر للجامعات والمدارس على السواء — الارتباط بالعالم وذلك بالموافقة على قانون التعليم العالمى لسنة ١٩٦٦ الذى يعتبر عملا تشريعيا ممتازاً أو بعيد النظر ، غير أن الهيئة التشريعية لسوء الحظ قد تأخرت فى الموافقة على تخصيص

الاعتمادات التي تكفل تنفيذه.[1]

ثمان وظائف خاصة للجامعات :

ويسهل تحقيق الاصلاحات الداخلية فى بناء الجامعة وسلوكها عندما يكون هناك تحد معين يواجهها، وعمل معين تقوم به، وإتفاق شامل داخل الجامعة على وجوب القيام به. ودون أن يغرب ذلك عن البال ينبغى أن نشير إلى أمثلة لأنواع الأعمال المطلوبة بإلحاح والتى تلائم الجامعات وعليها أن تقوم بها، وبعبارة أخرى محددة تستطيع الجامعات أن تقوم بما يأتى :

١ — تساعد على أن ترسخ نمو المعاهد التعليمية العالية فى البلدان النامية وأن تستحث ذلك النمو وفق خطوط تلائم احتياجاتها وظروفها وبحيث لاتكون صورة طبق الأصل من الجامعات التى تساعدها .

٢ — تساعدعلى تصميم وتنمية تخطيط(وتنفيذ)النظم التعليمية فى الأقطار النامية بما يشتمل عليه ذلك من تسهيلات لخدمة الأشخاص خارج المدارس النظامية وخلق طرق تعليمية جديدة، ومحتوى للدراسة، ونظم تلائم حاجات كل مجتمع معين وموارده.

٣ — تساعد على تنمية قدرات البحث فى المناطق النامية — أحيانا على أساس إقليمى — خاصة فى مجالات وحول مشكلات لها الأولوية من حيث الاهتمام ومن حيث ارتباطها بنواحى التنمية المطلوبة، وحيث يتوافر باحثون

(١) R. A. Humphery (ed.), Universities and Development Assistance Abroad (Washington, D.C.; American Council on Education, 1966) ; "The Role of Universities in Development Assistance, Report of the Meeting held at Maarn, the Netherlands, September 1964," The Hague, Netherlands Universities Foundation for International Co-operation (NUFFIC), 1965 ; The University looks Abroad : Approaches to World Affairs at six American Universities, New York, Report from EWA, 1965 ; The University and World Affairs, 1960 ; and "Education and World Affairs," Report on the 1963-64 Program, New York, 1965.

من دول صناعية راغبون فى التعاون مع باحثين من نفس المنطقة، وذلك بفضل توافر الفرص الفريدة المتاحة والمتوافرة للبحث .

٤ — تساعد على تقوية الحوار بين الجامعات فى المناطق النامية وبينها وبين الجامعات فى الدول الصناعية ، بحيث تتداول المعرفة والخبرة وأفكار التقدم التعليمى على نحو أكمل وأسرع فى العالم كله .

٥ — تقوم بدور قيادى فى التجديد التعليمى فى جميع المستويات بهدف حل المشكلات الملحة التى تتحدى الحلول بالطرق التقليدية، والمساعدة على التداول السريع وتبادل التقويم الموثوق به ونتائج البحوث المتصلة بالتجريب التعليمى كلما توافر ذلك .

٦ — مساعدة الدول الصغيرة المتجاورة فى المناطق النامية وتشجيعها للمشاركة والتعاون معاً فى إيجاد تسهيلات تعليمية فائقة و إدارتها بنجاح ، وتوفير تدريب متخصص وبحوث بدرجة تجعلها ميسورة اقتصاديا ومتفقة مع أعلى معايير الامتياز .

٧ — أن تقوم بأعمال تدخل فى نطاق قدرتها لتقلل من هجرة المواهب من البلاد النامية . ومن أمثلة هذه الأعمال تكييف برامج تدريبها لتلائم حاجات الطلاب الأجانب القادرين والوافدين من أقطار ومناطق نامية معينة، وعدم تشجيعهم على إطالة مدة اقامتهم فى البلد المضيف، واتباع سياسات توظيف بالنسبة للمواهب الأجنبية تعطى وزناً يستند إلى ضمير حى لحاجات الدول النامية الملحة من القوى العاملة المدربة تدريبا ممتازا .

٨ — إقامة ترتيبات وعلاقات بين الجامعات Institutional تيسر التعاون بين العلماء فى البلدان الصناعية المختلفة وتشجع عليه ، مهما اختلف شكل تنظيمها السياسى والاجتماعى بحيث تشارك على نحو أكثر دقة فى معالجة

بعض المشكلات العامة المشتركة التي تثير مجتمعاتها وتقلقها . ومن أمثلة هذه المشكلات تجديد المناطق الحضرية Urban renewal والمحافظة على الموارد الطبيعية بما فى ذلك الهواء النقى والماء ، ومساعدة المعوقين ثقافياً ومن ليس لهم حق الانتخاب ، وتوجيه الشباب فى عالم محير ، وتكيف النظم التعليمية للظروف المتغيرة .

إن الجامعات فى العالم لها أعمالها التي أنشئت من أجلها ، ولا يمكن لأى إنسان آخر أن يحقق هذه الأعمال بنفس الجودة التى تستطيع أن تحققها الجامعات ، وهذا يتطلب منها أن تنظم نفسها لكى تقوم بمسئولياتها الجديدة . وإذا ما قبلت الجامعات هذه المسئوليات وحاولت أن تنهض لمواجهتها فإن البحث المثمر عن الحقيقة والمعرفة والنمو الانسانى والتقدم نحو السلام ذاته سوف يمضى بغير شك قدما فى المستقبل بمعدل لا يمكن حتى أن نحلم به الآن . وأما إذا رفضت القيام بهذه المسئوليات فإنها ستكون هى الخاسرة ، وستتعرض الحضارة برمتها لهذه الخسارة .

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

إن الهدف الرئيسى لهذا الكتاب كان ولا يزال هدفا تشخيصيا وليس وصفيا أو إيعازيا . ومع ذلك ، فإنه بعد استكشافنا للسمات البارزة لأزمة التعليم فى العالم ولأسبابها ، يصعب علينا أن نتجنب السؤال الإجرائى التالى : ما الذى يمكن عمله أزاء هذه الأزمة ؟

لقد اتضحت من خلال عملية تشخيص هذا السؤال بعض التوجيهات المنطقية التى تقع الحلول فى سياقها .وفى نفس الوقت اتضحت لامنطقية وصفات مألوفة معينة كالقول مثلا : إن كل ماتحتاجه المشكلة توافر مال أكثر أو إن حل المشكلة يكمن ببساطة فى اختيار رئيس جديد للعمل ، أو حث المدرسين والتلاميذ على العمل بجد أكبر. ونحن مقتنعون بأن هذه الحلول البسيطة لاوجود لها ، ومع ذلك فنحن مقتنعون أيضا بأن هناك حلولا متعددة ، وهى حلول صعبة تحتاج إلى وقت إذا استخدمت وطبقت قبل أن تظهر آثارها الكامنة .

والأمل الأساسى لمعالجة هذه الأزمة يكمن كما نعتقد فى صياغة وتشكيل استراتيجيات قومية وعالمية متوازنة تعد بعناية لتلائم المكونات الأساسية للأزمة . وفضلا عن ذلك فإنه ينبغى أن تستحث بمثابرة وبقوة خلال فترة زمنية تمتد من الحاجات التكتيكية المباشرة إلى الشكل المأمول للأشياء بعد خمس سنوات بل و بعد عشر أو عشرين سنة من الآن . والبديل لهذه الاستراتيجيات

أو الخطط هو التعثر فى مستقبل تعليمى خطورته واضحة والسير بغير خريطة من أى نوع تهدينا الطريق الصحيح، بحيث نستيقظ كل صباح لنميل مع الريح حيث تتجه، وربما أدى هذا بنا إلى الدوران فى دائرة لننتهى من حيث بدأنا ، أو إلى عدم مبارحتنا لمكاننا على الاطلاق.

طبيعة الاستراتيجية التعليمية :

إن استراتيجية التنمية معناها كما نستخدمها هنا وضع إطار لسياسات تعليمية معينة نستهدف المحافظة عليها فى توازن معقول وتكامل وتوقيت ملائمين حسن وزنها وتوجيهها الوجهة الصحيحة . وينبغى أن يكون الاطار الاستراتيجى مرنا شأنه فى ذلك شأن السياسيات نفسها . أى أنه ينبغى أن يوضع موضع المراجعة المستمرة والتعديل فى ضوء التقدم والمفاجأة والمعرفة والاستبصارات الجديدة . ومع ذلك فإنها لا يمكن أن تبلغ من المرونة حداً يتيح تفكيكها وإعادة تجميعها بسهولة فى صورة مختلفة تماما فى كل مرة يجىء فيها وزير جديد، أو يتولى الحكم حزب جديد . فبغير استمرارية معقولة ، وبدون قوة دافعة متجمعة لا تأتى عادة إلا من الاستمرارية والاتساق ، لا تكون إذن الاستراتيجية أكثر من إعداد للمسرح وواجهة كبيرة لا ظهر لها ، ولو أننا ضغطنا عليها بشدة لتهاوت فى سهولة .

إن الاستراتيجية الحقيقية ينبغى أن تقوم على أسس عريضة راسخة تحتضن الميول المتنوعة السياسية والاجتماعية والتعليمية وتتمتع بالحماس الأصيل المستمر على وجه الخصوص، وإخلاص عدد كبير من القادة فى هذه المجالات المتنوعة . ومن المؤلم أن بعض الأمم قد لا تكون بعد معدة ومهيأة لمثل هذه الاستراتيجية، فربما أنها لم تتوصل بعد إلى توفير الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والادارية اللازمة لوضع استراتيجية للتنمية التعليمية ومتابعتها ، أو للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة . وعلى الرغم من ذلك فإنه ينبغى أن

يبذل الجهد لوضع استراتيجية حتى فى مثل هذه الحالات، لأن شيئاً لا يمكن تحقيقه على الاطلاق بالامتناع عن العمل، كما أن هذا الجهد نفسه قد يساعد على خلق الشروط الضرورية للنجاح التى لم تكن موجودة .

إن استراتيجية التنمية التعلمية ليست شيئاً يوجد فى فراغ، أو يمكن أن يشكل فى غرفة خلفية فى الوزارة بواسطة خبير واخصائى وآلة حاسبة. وإنما ينبغى أن تشكل وتوضع على أساس أهداف يشارك فى وضعها عدد كبير من المتخصصين، وأن تتكون على أساس إدراك عقلانى وإرادة قوية منبعثة مباشرة من البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى سوف تسهم الاستراتيجية فى تنميتها. وبهذا المعنى يكون للاستراتيجية شكلا واضحاً محسوساً كما أنها توجد فى عدة مستويات وتصاغ لتلائم الظروف الخاصة بكل مستوى وبكل مكان ومسئولياته . ومن الممكن أن يكون هناك استراتيجيات عالمية وإقليمية وقومية، وأخرى على مستوى الولاية أو المديرية أو على المستويات البيئية المحلية شكلتها فى كل حالة أيدى سديدة . غير أنه إذا أريد للاستراتيجيات فى المستويات المختلفة، فى الأماكن المتباينة أن يعزز بعضها البعض الآخر فإنه ينبغى أن تتقدم وفق خطوط أساسية ذات اتجاه وأولويات متفق عليها بصفة عامة ، وينبغى أن تجد تدعيماً وتعزيزاً من اتجاهات عديدة .

ولقد وصلنا فى تشخيصنا إلى نتائج عامة معينة تتصل بطبيعة الأزمة التعليمية فى العالم ، وكيف نشأت ، وأين تقف الآن ، وإلى أين تتجه فيما يبدو لنا . وهذه النتائج تؤثر فى تشكيل ووضع الاستراتيجية ولذلك فإن علينا أن نلخصها فى صورة موجزة متعرضين لخاطرة لا راد لها وهى مخـاطرة المبالغة فى التبسيط .

ملخص نتائج الكتاب :

لقد نشأت الأزمة بوضوح وذلك إذا نظرنا من خلال عدسة عريضة المجال

تتيح لنا الرؤية على مدى متسع ، أعنى باستخدام «تحليل النظم» ، من تشابك تاريخى لخمسة عوامل نجد جذور كل عامل منها فى قوى التغير الثائرة التى اكتسحت الحضارة كلها فى وقتنا الحاضر . ويمكن أن نسمى هذه القوى الخمس الفيضان الطلابى ، الندرة الحادة فى الموارد ، زيادة التكلفة التعليمية ، عدم ملاءمة المخرج التعليمى ، القصور الذاتى وعدم الكفاية .

١ — الفيضان الطلابى : The student flood

ثمة طلب طاغ لا يرحم للحصول على مزيد من التعليم من كل نوع وفى كل مستوى ، ويشمل كل قرية وكل نجع . ولقد جاء هذا الفيضان من الطلاب الطامحين للتعليم فى المقام الأول نتيجة التوسع الهائل والانفجار فى التوقعات الانسانية من التعليم ، وضاعف من هذا التضخم الانفجار السكانى . وهذا الفيضان الطلابى قد غمر كل نظام تعليمى ولقد انشغل اداريو هذه النظم انشغالا تاماً بمشكلات ثقال تتصل بانقاذ النظام وامداده بما يلزمه من مواد بحيث أنه لم يتح لهم إلا وقت ضئيل للتفكير فى مسائل أخرى مثل نوعية العملية كلها وكفاءتها . ولن ينحسر طوفان الأعداد المتزايدة من الطلاب فى المستقبل بل سيحدث العكس ، وتشير الدلائل فى اماكن كثيرة إلى أن هذا الطوفان سيواصل الزيادة والارتفاع لفترة طويلة مقبلة بمعدلات أسرع وأكبر مما هى عليه فى الوقت الحاضر .

٢ — النقص الحاد فى الموارد . Acute resource scarcities

ولمواجهة فيضان التلاميذ المتدفق تضاعفت الموارد المكرسة للتعليم بطريقة لم يسبق لها مثيل منذ أوائل خمسينات هذا القرن . ومع ذلك فإن العرض القائم من المدرسين والمبانى والمعدات والكتب المدرسية والمنح الدراسية والزمالات والأموال المطلوبة ككل قد تخلف تخلفاً كبيراً عن الطلب التعليمى المتزايد .

وبالتالى فقد أدى هذا إلى فرض قيود قاسية على قدرة النظم التعليمية على التجاوب تجاوباً مرضياً لما هو مطلوب. وإن دلائل المستقبل واحتمالاته بالنسبة لهذا الموضوع مشابهة للنقطة السابقة المتصلة بالفيضان الطلابى ومعنى ذلك أن نقص الموارد بالنسبة للحاجة إليها سوف يستمر بالتأكيد بل يحتمل أن يزداد سوءاً. كما أن احتمالات المستقبل أيضاً مقلقة ومؤلمة بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية التى تجهد مواردها المالية الحالية إلى درجة تقترب من الخطر ودون أن يلوح فى الأفق بشائر لانفراج هذه الأزمة.

٣ — زيادة التكلفة التعليمية: Rising costs

إن تزايد النقص وحدته فى الموارد سوف يضيف عبئاً أثقل على ما تعانى منه النظم التعليمية من كآبة وغمة بسبب الاتجاه المتصاعد فى التكلفة الحقيقية للتلميذ وهو اتجاه لا يرحم ولا يلين. وبعيداً عن الدمار المألوف الذى يلعبه التضخم المالى بالنسبة لميزانية التعليم ودخل المعلم فإن هذا الاتجاه المتزايد فى تكلفة الوحدة يتركز أساسا فى أن التعليم سوف يبقى صناعة تتطلب عمالة كثيفة Labor-intensive industry مما يجعله قريبا من مرحلة الصنعة اليدوية. والحق أن التعليم يحتاج إلى مزيد من القوى العاملة مع كل جهد يبذل لرفع نوعيته بوسائله التقليدية:

٤ — عدم ملاءمة المخرج التعليمى. Unsuitability of output

وفى ظل هذه الظروف الصعبة التى تواجهها النظم التعليمية، فإن هناك ما يدل على أن ما تعلمه لتلاميذها وما تخرجه من ناتجها البشرى على اختلاف أنواعه أصبح غير ملائم للوقت الحاضر والظروف والمطالب الجديدة. ومن

الواضح أن عدم ملاءمة مخرجات هذه النظم التعليمية ترتبط بحاجات النمو القومى المتغيرة تغيراً سريعاً ، وكذلك بالحاجات المتغيرة للأفراد فى مجتمعات سمتها البارزة الآن التغير . ومن ناحية أخرى فإن الاتجاهات والتفضيلات المهنية وأنماط المكانة Status Patterns التى تسهم البيئة فى تكوينها لدى تلاميذها ، تعرقل الاستخدام السليم لنظام تعليمى عصرى معين وتعمل فى اتجاه مضاد لاسراع عملية أصيلة للتنمية من أجل احداث تغييرات اجتماعية واقتصادية عصرية . وينتج عن ذلك احباط ذو أبعاد ثلاثة هى : الاتجاهات وترتيبات العمل القديمة وارتباطها بالمطامح الجديدة للأفراد ، والحاجات الحقيقية للتنمية ، والتعليم ذاته . ومن الأمور الرئيسية التى تتبع ذلك عجز اقتصاديات الدول النامية فى استيعاب وتشغيل مخرجات نظمها التعليمية مما يؤدى إلى ظهور مشكلة بطالة المتعلمين المؤلمة .

٥ — القصور الذاتى وعدم الكفاية . Inertia and inefficiency

أما وقد وقعت النظم التعليمية تحت هذه الضغوط الداعية لليأس فقد استجابت فى الأساس بطرق « دع الأمور تجرى فى أعنتها » ولكن هذه الطرق لم تفلح ، فالتنظيمات القديمة التى أفلحت فى خدمة هذه الطرق والتى تشمل نظام الادارة والمقررات الدراسية وطرق التدريس والمناهج عموماً ، وحجرة الدراسة المزودة بأدوات تجعلها مكتفية بذاتها ، ووسائل اعداد المعلم واختياره . . . هذه كلها وغيرها من الأشياء الأخرى التى ميزت العمليات التعليمية التقليدية لم تعد الآن صالحة لمواجهة الموقف الجديد . فما بدى أنه يتواكب مع الطرق التقليدية المألوفة أصبح أسوأ من هذا المألوف ، كما نستدل على ذلك من كثرة الشكاوى والاعتراضات التى تردد صداها حول تدهور نوعية التعليم .

وأصبحت الطرق المألوفة فى التعليم تسمية أخرى للقصور الذاتى للنظم التعليمية تمنعها من العمل على تكييف شئونها الداخلية بسرعة تكفى لمواجهة مجموعة من

الظروف سريعة التغيير . ولذلك ولهذه الأسباب مجتمعة وجدت جميع النظم التعليمية فى العالم فى وقتنا هذا نفسها فى أزمة ، وهذه الأزمة بالتأكيد تختلف من حيث توقيتها وحدتها من مكان إلى آخر ، وتظهر أقسى مظاهرها فى الدول الأكثر فقراً. فهذه الدول تعانى من مشكلة عميقة فى وقت لم تكد تبدأ فيه فى بناء نظم تعليمية متوازنة حسنة التكامل وتخدم حاجات الجماهير . وفضلا عن ذلك وبعيداً تماماً عن ندرة مواردها فإن عليها أن تواجه تحدياً بيداجوجياً أكثر صعوبة والتصاقاً بها . إذ ينبغى عليها أن تنقل معظم ما يشكل جيلا بأكمله من عالم مثقل بتقاليد الأمية وترفعه إلى عالم متحرك عصرى علمى .

غير أن الأزمة فى الدول الصناعية لاينبغى أن تؤخذ باستهانه لأنها أقل بروزاً نسبياً . وذلك لأن النظم التقليدية الأكثر تقدما تتعرض بسهولة أكبر لمرض تصلب الشرايين الأكاديمى الذى يصعب علاجه وشفاؤه . وقد تكون مدخلات هذه النظم أكثر خصوبة وغنى غير أن فاعليتها وكفايتها الداخلية يمكن أن تبلغ من الانخفاض مثلما نجده فى أفقر الدول ويمكن أن تجىء مخرجاتها التعليمية غير متلائمة تماما مع الحاجات الحقيقية لمجتمعاتها .

ومن وجهة نظر معينة ، يمكن النظر إلى هذا النمط من القوى بإحدى طريقتين أولاهما أن ننظر إليه باعتباره نوعاً من المواجهة النهائية المفرقة بين قدرة العلم على خلق تكنولوجيات ثورية وعجز الإنسان عن تمثلها واتقانها ، gotterdammering والطريقة الثانية أن ننظر إليها باعتبارها لحظة من تلك اللحظات العظيمة حيث تقفز هذه القوى النابتة إلى الحياة متحدية عبقرية الانسان ، ومستصرخة استجابته المحركة التى تجعل الحضارة تقفز قدماً . وينبغى أن يلتزم أولئك الذين يضعون استراتيجيات التنمية التعليمية بالضرورة بوجهة النظر الأخيرة .

عناصر مقترحة لاستراتيجية تعليمية إيجابية

ولكن ما الذى يمكن أن تكون عليه الاستراتيجية ؟ دون أن نحاول أن نجيب عن السؤال إجابة تامة ينبغي أن نقترح مباشرة أن هناك خاصتين لا غنى عنهما ينبغي أن تتوفرا فى الاستراتيجية أولاهمـا وجوب تركيزها على العلاقات بين الأشياء — إذ ينبغي أن تسعى إلى تحسين سلسلة كاملة من العلاقات — وتشتمل هذه السلسلة على العلاقات الداخلة فى النظام التعليمى وتلك التى توجد بين مستوياته المختلفة ومكوناته الداخلية العاملة وبين النظام التعليمى ككل وبيئته فى كل من جانبى المدخل والمخرج . وهذه العلاقات فى الوقت الحاضر غير منتظمة بالمرة فى صلتها الواحدة بالأخرى . وينبغى على عمومها أن تعاد إلى توازن أفضل وأن تتوافق معدلات حركتها بعضها مع البعض الآخر توافقاً متبادلا . ولاشك أن الحاجة للتركيز على هذه العلاقات والنظرة الشاملة للموضوع هو بالضبط الذى يجعل اتباع أساوب « النظم » أمراً ضروريا فى وضع الاستراتيجية التعليمية .

وأما الخاصية الثانية للاستراتيجية فينبغى أن تكون تأكيداً قوياً للتجديد : تجديد جوهرى شامل لكل جانب من جوانب النظام التعليمى ، وليس مجـرد تغيير من أجل التغيير ذاته ، وإنمـا تغيرات قدرت بعناية لتحقيق التحسينات وإحداث التوافقات التى يحتاج إليها النظام فعـلا . فالمجتمع والاقتصاد فيه لن يتوافقا مع النظام التعليمى من جانب واحد ، فإذا أريد التوفيق والتكييف للنظام التعليمى فينبغى أن يأخذ المبادأة أولا نحو التوافق لا بأن يحـافظ على طبيعته القديمة ، بل بأن يبذل مجهودا أقوى وأكبر ليتوافق مع الظروف الجديدة . وهكذا فإن جوهر المسألة هو كيف ندفع النظم التعليمية الخاملة والبطيئة الحركة لـكى تقوم بهذه المبادأة وتعمل على تغيير نفسها بسرعة أكبر وفى الاتجاه السليم .

ومهما يكن من شيء فإن التجديدات والمستحدثات التعليمية لن تظهر من تلقاء

ذاتها ، وحتى لو حدث ذلك فانها لن تستوعب بسرعة . فإذا أدخلت التجديدات والمستحدثات المقترحة فى النظم التعليمية من مصادر خارجية فقد تستقبل بأدب ثم توضع على الرف فى هدوء. وإذا أريد للاستراتيجية أن تنجح فإنه ينبغى أن يصبح التجديد شيئاً لم يكن عليه من قبل ، أى ينبغى أن يصبح طريقاً للحياة بالنسبة للتعليم .

ويتطلب هذا بوضوح أمرين أساسيين ، أولهما أن يقتنع الناس المنغمسون انغماساً مباشرا فى التعليم بأن التجديد هو الطريق الوحيد للخروج من الأزمة ، أى أن طريق التجديد بالضرورة يمكن أن يحقق إثارة جديدة وإحساساً بالإقدام والجرأة فى التعليم . وينبغى أن يتوافر بعبارة أخرى اتجاه جديد نحو التغيير داخل الجماعة القائمة بالعملية التعليمية وكذلك من جانب عملائها ذوى الصلة الوثيقة بها ، أى من جانب الآباء والتلاميذ . وفى مجال العلوم ينال العلماء جوائز نوبل لتحديهم الحقائق القديمة وإثبات عدم صحتها واكتشاف حقائق جديدة ، ومثل هذا التحدى لحقائق القديمة وتنمية الاتجاهات العلمية السلمية ينبغى بطريقة أو بأخرى أى نهتم بها فى مجال التعليم الذى يفترض فيه أنه يربى وينشىء الفائزين بجائزة نوبل . وهذا فى حد ذاته عمل تعليمى هام وليس ثمة وقت نضيعه فى سبيل البدء به .

وأما الأمر الآخر اللازم لانتشار التجديد فهو أن النظم التعليمية ينبغى أن تجهز نفسها بوسائل التجديد ، فنحن منذ البداية نلاحظ أن الزراعة لم تحقق أعظم نقلة لها من حالتها التقليدية إلى حالتها العصرية حتى توافرت للزراع الآلات العصرية ومنهج البحث العلمى والتنمية العلمية . ومن هنا فإن عملية التجديد متى أصبحت جزءا لا يتجزأ من النظام الزراعى فإنها تصبح عادة عند الزراع . وهكذا ولدت الزراعة الحديثة ولم تعد الأمور فيها كما كانت عليه من قبل ، ومع هذا فمن الذى كان يستطيع أن يتصور قبل ذلك بنصف قرن أن مثل هذه العصرية فى الزراعة يمكن أن تحدث؟ إن التعليم لا يحتاج إلى محطة

تجريبية زراعية ولكنه يحتاج إلى مايعادلها ، أى إلى جهود فعالة تسايره وتلازمه تنشر نتائج البحث والتجريب المفيدة انتشارا عريضا وبعيدا وعلى نحو سريع .

وإذا أمكن بذل جهد كبير نحو التجديد التعليمى فإنه ينبغى أيضا أن يتوافر معه نظام للأولويات ، ذلك لأنه من غير المستطاع أن يتم إنجاز كل شىء مرة واحدة . فهناك بعض الأمور ينبغى أن تحدث ويتم إنجازها قبل إمكان القيام بأشياء أخرى ، وإن تحليلنا للأزمة التعليمية يقودنا إلى اقتراح الأولويات الآتية فى الأهداف وترجيح بعضها على بعض .

عصرنة الادارة التعليمية : Modernization of educational management

ومالم تزود النظم التعليمية بالاداريين العصريين الذين دربوا تدريبا ملائما ، والذين حسن إعدادهم وتوافرت لديهم معرفة جديدة متطورة ومستمرة وأدوات حديثة للتحليل والبحث والتقويم ، والذين يجدون الدعم والمساعدة من أكثر من فريق من الاخصائيين ممن تتوفر لديهم أيضا كفاية التدريب ، فإنه لن يحدث انتقال وتحول فى التعليم من تعليم تقليدى قديم إلى تعليم عصرى ، والبديل عن هذا كله هو أن نترك الأزمة التعليمية تزداد سوءا وتتفاقم باضطراد . ويمكن للتعليم عند البحث عن ادخال العصرية على نظام الإدارة أن يجد كثيراً من الموجهات المفيدة فى ممارسات القطاعات الأخرى فى المجتمع التى حققت فعلا خطوات عظيمة فى هذا الاتجاه . بما فى ذلك مفاهيم ومناهج بحث تحليل الأنظمة والتخطيط المتكامل على المدى الطويل .

عصرنة إعداد المعلمين : Modernization of teachers

لا يتاح للمعلم فى الوقت الحاضر الفرصة لكى يكون عصريا ، أى ليرفع من انتاجيته وليتابع المعرفة الجديدة ويلاحق أساليب التدريس الجديدة ، وهذا

ما لم يحققه من قبل. والأغلب أنه درب للقيام بالتدريس فى عالم الأمس وليس فى عالم الغد . وإذا حدث بالصدفة أن دُرب من أجل الغد فإن الحقائق ومقتضيات الأعمال التى يكلف بها عند أول تعيين له سرعان ما تقيد جهوده . وسوف يكون نمو المهنى من هذه النقطة وفى أحسن الأحوال مشكلا وخاصة إذا تعرض للعزلة والانفصال فى مدرسة معية فى قرية نائية . والحقيقة أن متابعة نمو المهنى أثناء العمل ليس من عمل فرد معين، وإذا حسن حظ المعلم فإنه سوف يحصل أحيانا من الموجه الفنى الزائر على مساعدة لرفع كفاية تدريسه — هذا إذا توفر هذا النوع من الموجهين — وسوف يحقق المعلم هذا التحسن من خلال التفاعل والاحتكاك المحدود مع افكار زملائه الآخرين المنعزلين أيضا الذين يحضرون برامج التدريب أو الدراسات التجديدية أثناء الخدمة ، وهذا كل ما يمكن أن يحدث فى مجال نمو المعلم مهنيا ، ونتيجة لذلك يحتمل أن يتعرض المعلم لليأس ويتراجع ليعيش فى أمان يستخدماً فى تدريسه الطريقة التى يألفها والتى سبق أن تعلم بها .

وواضح أن النظم التعليمية لن تواكب العصر حتى يعاد جذرياً وفى شمول تطوير نظام إعـــداد المعلم وتدريبه وحتى تتم استثارته واسترشاده بالبحث التعليمى « البيداجوجى » ، وحتى تصبح أخصب فكرياً وأكثر تحدياً ، وحتى يتسع ويمتد إلى أبعد من التدريب قبل الالتحاق بالخدمة ليصبح نظاماً للتجديد المهنى المستمر ولتنمية الحياة المهنية للمعلمين جميعاً .

وإن إصلاحاً وفقا لهذه الخطوط يحمل معه إمكانيات مثيرة لاجتذاب أفضل المواهب فى المجتمع إلى النظام التعليمى ، أو لتنمية تقسيمات جديدة للعمل تفسح الفرص لتظهر مثل هذه المواهب وتستخدمها بفاعلية أكبر فى التدريس ، وحينما يجيئ هذا اليوم فإن المعلمين وتنظيماتهم يستطيعون فى سعادة أن يودعوا نظام الأجور القديم الموحد الذى خنق موهبة التدريس الجيدة لفترات طويلة أو دفعها بعيداً عن مجال التعليم والتدريس .

عصرنة عملية التعلم : Modernization of learning process

غير أن التلاميذ وحدهم وليس المعلمون هم الضحايا الأول للترتيبات التعليمية البالية ، وعندما يدخل معظم التلاميذ المدرسة فى اليوم الأول فإن حب الاستطلاع الفطرى لمعرفة كل مايحرك الأمور ويسيرها يستغرقهم ويمكن للأسئلة التى يريدون طرحها أن تفوق أوثق معرفة تتوافر لدى أفضل المعلمين وأن تتقدم على معرفة أفضل الآباء المتعلمين أوحتى تفوق حكمة سقراط . وسرعان ما يكتشف الطفل على أية حال أن المدرسة ليست المكان الذى يحصل فيه على إجابات عن اسئلته واستفساراته ، وإذا كان ثمة مكان يحصل منه على إجابته فإن ذلك سوف يكون فى الملعب وأثناء الفسحة أو خارج المدرسة أثناء تفاعله مع مدرسه الحقيقى ، وهو زميله الذى يكبره حتى ولو بعام واحد . ويكتشف التلميذ أن المدرسة لها أسئلتها الخاصة بها وأن عليه أن يجيب عنها الاجابات الصحيحة إذ أراد أن يكون تلميذا مجداً . وإذا تعلم هذه الإجابات على نحو أسرع من زملائه على وجه العموم فإنه سرعان ما يتعرض للملل والسآمة . وإذا تعلمها ببطء أكبر فإنه سرعان ما يشعر بالفشل . وينبغى أن تكون هناك طرق أفضل لاستثمار حب الاستطلاع الطبيعى والفروق الفردية وقدرة كل طفل مهما كان مستواه أو نمط ذكائه لكى يتعلم الأشياء بنفسه . والحق أنه من الصعب أن ندرك أو نتصور مجموعة من الترتيبات اقل فى استثمارها للسمات الانسانية الملهمة والداعية للتقدير والاحترام من تلك الذائعة الصيت المنتشرة فى المدارس التقليدية .

ومن المشكوك فيه إلى أقصى حد على أية حال أن نعثر على طريق واحد أو أسلوب فريد أو أداة واحدة يمكن بذاتها وبمفردها أن تحقق نتائج أفضل من النتائج غير المرضية عامة لعملية التعليم والتعلم التقليدية وينبغى ان نتوصل إلى مركب أو « توليفه» من الأشياء والطرق والأساليب الجديدة للتدريس والتعلم تقوم بعمل أفضل مما يؤدى الآن وبفارق كبير له مغزاه ، ودون تكلفة باهظة ،

فالقرى الافريقية لا تستطيع أن توفر آلات تعليمية تعمل بالحاسب الالكترونى فى مدارسها بغض النظر عن مدى فائدتها . ولنفس السبب فإن المدارس الأمريكية لا تستطيع ذلك إلا بغرض عمل تجربة ولفترة قصيرة. إن سدادات الزجاجات القديمة والازرار وقطع الخيط قد اثبتت فى بعض الأحيان أنها معينات تعلم فعالة فى السياق الصحيح لاستخدامها . وبالتأكيد فإن النظام التعليمى ليس فى حاجة لأن ينعم فى بحبوحة وفيض من الخير لكى يرفع ويحسن كفاية عملية التعلم به فى الناحية البيداجوجية والاقتصادية . وهو ليس فى حاجة لكى يحقق ذلك إلى أن يحصل على أفضل المعلمين فى العالم .

وفى بعض الأحيان نجد أن توجيه استثمار أكبر وبدرجة متواضعة يوجه إلى نحو استخدام الوسيلة التعليمية الأصلية — الكتاب المدرسى — يمكن أن تحقق فرقاً هائلا غير أنه لا يجب ولا يمكن أن نتوقف عند هذا الحد . وبالاضافة إلى إنشاء أنواع جديدة من المراكز لتدريب المعلم وتنمية حياته المهنية يمكن أن نحقق أيضا أفضل الثمار إذا وفرنا أماكن تعمل على إيجاد أساليب ونظم جديدة للتعليم وابتكار مواد وأدوات جديدة للتعلم لازمة لاخراج هذه الأساليب والنظم الجديدة للتعليم إلى حيز التنفيذ والتحقيق [1] .

دعم الميزانية التعليميـــة :

وليس من شك أن كل ما قدمناه من مقترحات يحتاج إلى انفاق أموال ، غير أنه من المأمول أن يكون هذا الإنفاق أكثر انتاجية عما هو عليه فى الوقت الحاضر . ومع هذا فإننا لا نستطيع أن نتجنب حقيقة أن النظم

---

(١) For a discussion of what is meant by "New Systems of Learning," See Schramm et al., op. cit., on Proposed Centers for Creatincg new Learning Systems, See also Wilbur Schramm, "The Newer Educational Media in the United States," a paper prepared for the Meeting of Experts on the Development and Use of New Methods and Techniques of Education, Paris, Unesco, March, 1962.

التعليمية مهما تبلغ من كفاية وفاعلية سوف تحتاج إلى قدر من المال أكبر كثيراً مما يحتمل أن نحصل عليه حتى إذا سارت الأمور فيها كما هي عليه الآن .
ومن ناحية أخرى يمكن لتعليم مرتفع التكلفة أن يكون رديئاً ، غير أن التعليم الجيد لا يمكن بأى حال أن يكون رخيصاً على الاطلاق . ولا شك أن العالم يحتاج إلى قدر أكبر من التعليم الجيد .

والحق أن النظم التعليمية التى تصطدم بعقبات مالية صعبة يزداد عددها كل يوم ، ولا يعنى ذلك أنها لا تستطيع أن تؤدى عملها على نحو أفضل . فهناك علاقة بين مشكلاتها وبين طرقها الحاضرة ، ومصادر تمويلها . ومثلما يقال عن تعدد الطرق التعليمية ومرونتها هناك عادة مدى متسعاً ومرناً من الاختيارات للحصول على مزيد من الأموال المخصصة من الدخل القومى ، كتوفير اعتمادات أكبر لتعليم أكثر وأفضل . وهناك عنصر آخر من عناصر الاستراتيجية ينبغى أن نرجحه وهو أن يتوافر مجهود متفق عليه لبحث المصادر البديلة والإضافية للتمويل التعليمى . ويفضل البدء فى هذا العمل بفحص الممارسات المالية الموجودة والمتنوعة والأساليب الفعالة التى اكتشفتها بعض النظم التعليمية والتى لم تسمع بها نظم أخرى .

ومن الأمور التى لا يمكن تجنبها بطبيعة الحال أنه لكى يتحقق الحصول على المصادر المالية التكميلية المأمولة فإن علينا أن نلقى جانباً بأشياء معينة لها قداستها وتشتمل على بعض الممارسات المستحسنة اجتماعياً . غير أن هذا قد يكون الثمن الذى ينبغى دفعه على الأقل فى الوقت الحاضر لانقاذ التعليم من الاختناق الناتج من تشابك وتعقد مبادىء رفيعة .

اهتمام أكبر بالتعليم غير الشكلى :

Greater emphasis on nonformal education

لقد بدا لنا دائماً غرابة القول بأن الشخص الذى يتردد على المدرسة شخص مثقف ومتعلم ، وأن الذى لا يذهب إليها ليس كذلك ، غير أن الحقائق تكذب

هذا التمييز . ومما يتفق من حيث الغرابة ويتساوى مع هذا القول أن نتقبل الافتراض أنه إذا استطاعت أمة أن تضع نصف أطفالها فى مدارس صغيرة فإن النصف الآخر ينبغى أن يحكم عليه بحياة قوامها الأمية والحرمان من فرصة التعليم .

فإذا أراد فرد حقيقة أن يتعلم فهل الطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هى فى حجرة الدراسة التقليدية وأمام مدرس وسبورة ؟ إن التفكير السليم وخبراتنا تدلنا على أن هذه قضية سخيفة ، ومع ذلك فإنها القضية التى تستند إليها فيما يبدو السياسة والممارسات التعليمية فى كل مكان تقريباً .

ونحن نقترح إعادة النظر بجدية فى موضوع تقسيم التعليم إلى تعليم شكلى وتعليم غير شكلى وذلك كجزء من استراتيجية فعالة للتغلب على الأزمة التعليمية . وواضح أنه سوف يكون من المفيد فى كثير من الدول أن توزع الموارد بكثافة أشد على الأنماط المألوفة المختلفة لتعليم الكبار ، أى على تلك الأنماط المرتبطة بنمو الأفراد والوثيقة الصلة بنمو الاقتصاد فى نفس الوقت . غير أننا نتساءل عن مدى كفاية هذا الإجراء وهل من المتوقع أن نستخدم وسائل ومستحدثات تعليمية أساسية يمكن لها فى حدود أنواع النقص فى الموارد المتاحة أن تشكيل لمكمات أشجع وأسرع ضد الجهل والأمية .

إن التعلم يستغرق وقتاً ويتطلب دافعية ويتوافر هنا بكثرة لدى ملايين الصغار والكبار ممن لا يستطيعون الذهاب إلى المدرسة . غير أنهم فى حاجة إلى ما هو أبعد من ذلك على أية حال ، وهو أن تكون مادة التعليم ميسورة بالنسبة لهم وأن تصبح معجزات الاتصال الحديثة متوافرة وانتاج الوثائق التعليمية متاحاً . وهذه الوسائل يمكن من إيجاد بعض الأنظمة التى تستطيع أن تشجع شهية بعض الأفراد الجائعين للتعلم . ولن نجد لدى كل فرد ميلا إلى هذا التعلم وشوقاً إليه ، ويحتمل أن يتوافر لأقلية حشد الدوافع والطاقة اللازمة التى تساعد على التعلم الذاتى

الفعال . غير أنه فى الماضي استطاع عدد من القادة وعظماء الرجال ، وقبل أن يجيء فجر وسائل الاتصال الحديثة ، أن يحقق تنمية ذاتية مذهلة عن طريق الدراسة الفردية على ضوء الشموع .

وتفقد الدول النامية قادة للمستقبل من بين صبية اليوم الأذكياء الطموحين الذين حرموا من فرص للتعلم المثمر نتيجة لظروف عارضة تتمثل فى ميلادهم ومكان ذلك الميلاد . ويبدو عند هذه النقطة أن هناك فرصة متاحة للتجديد التعليمي يتحدى إمكانياتنا ويحتمل أن يكون بعيد المدى من حيث نتائجه أكثر من أى شيء آخر تم تحقيقه فى المدارس الشكلية الرسمية .

لقد لمسنا فى خفة فى الصفحات القليلة السابقة عدة موضوعات وأهداف أساسية فى رأينا ينبغى أن تحتضنها الاستراتيجية التعليمية إذا أريد لها أن تتلاءم مع الأزمة التى نقصد إلى حلها . ويستطيع آخرون بالتأكيد أن يضيفوا إلى هذه الأفكار وأن يدخلوا عليها تعديلات مفيدة ، وأن يبينوا الأسباب إذا كانت بعض هذه المقترحات غير عملية . وسوف نكون أول الموافقين على أن هذا العمل صعب وشاق ولكنه غير مستحيل ، وذلك لأننا إذا سلمنا باستحالته فأين الملاذ إذن وإلى أين نتجه ؟

التعاون الدولى :

ولكى نختم هذا الفصل فإننا نؤكد ملمحاً آخر من ملامح الاستراتيجية ونعنى به التعاون الدولى . ونحن نوافق على أن كل أمة ينبغى أن تكون سيدة مصيرها التعليمى ، وأنه ينبغى أن تدعم نظامها التعليمى بنفسها مهما كان فقرها ، على أن يكون ذلك فى ضوء الأسس التى سبق أن أوضحناها . ونحن نؤكد أنه لا يمكن لأية أمة أن تمضى فى النجاح وحدها ـ إذا توافرت لديها ظروف الأزمة التى تؤثر فى جميع الأمم .

إن التعاون التعليمى الدولى على أوسع نطاق ينبغى أن يكون أحد الملامح الرئيسية لاستراتيجيتنا التعليمية بالنسبة للدول الغنية والفقيرة على السواء .

وهذا يتضمن شيئاً أبعد من مجرد نشر الإرادة الطيبة والفهم المتبادل بين المربين فى العالم خلال جلسات دورية فى باريس وجنيف ونيودلهى وسانتياجو ، حيث يستقبل الأصدقاء القدامى أصدقاء جدداً ويتبادلون معهم خبرات مفيدة . ونحن لا نقلل من قيمة هذه التفاعلات والتبادل الفكرى غير أن التعاون ينبغى أن يمضى إلى أبعد من الكلام على المنصة والموافقة على مجموعة من القرارات .

ولا يغيب عن ذهننا النواحى العملية المحسوسة التى تضع المربين فى كثير من الدول وأولئك الذين يتعاونون معهم فى تفاعل مباشر مثمر محاولين التوصل معاً إلى حلول لمشكلات مشتركة ونتائج يمكن أن تعود بالنفع على الجميع .

ونحن نقصد أيضاً إلى تقوية الميكانيزمات العملية لتوجيه التنميات الجديدة أينما تحدث ، ولنشر أخبارها على نطاق واسع وعلى نحو وثيق وسريع ، وهو عمل تقدر عليه الهيئات العالمية بكفاءة على وجه الخصوص . ونحن نعنى فى النهاية نوعاً جديداً من المشاركة بين الدول الفقيرة والغنية . ومثل هذه المشاركة ينبغى أن تقوم على إدراك سليم لثلاث قضايا أساسية .

(ا) ينبغى أن تعطى الدول الصناعية فى الوقت الحاضر ولفترة طويلة مقبلة مساعدة أكبر للدول النامية عما فعلت وتفعل حتى الآن .

(ب) إن هذا الدعم لا ينبغى أن يكون نقلا للأشكال التعليمية التقليدية من الدول المانحة إلى الدول المتقبلة ، بل يكون عملا مشتركاً من الدراسة والاستكشاف للتوصل إلى أنماط من التعليم تلائم حاجات الدول النامية وإمكانياتها المالية .

(حـ) وعلى الرغم من أن المنطق الاقتصادى ـ يتطلب أن يمضى الدعم للتنمية

التعليمية فى إتجاه واحد ، فإن هذا لايترتب عليه أن الدول النامية لاتستطيع أن تسهم بقدر مساو فى تقدم الدول الصناعية التى نمت. والحق أنها تستطيع أن تفعل ذلك لأنها تكتب على لوح تعليمى أنظف نسبياً . ولأن مشا كلها ونصيبها من الأزمة التعليمية أ كثر حدة وا كثر وضوحاً من حيث الرؤية . وهى فى وسعها أن تخرج بدروس مستفادة وبالتالى مفيدة لغيرها من الدول .

ولهذه الأسباب نفسها فإنه من المحتمل بالنسبة لقادة التعليم والمعلمين أن يدركوا بسرعة أ كبر وعلى نحو أوضح الحاجة للتخلص من ممارسات تقليدية ومن عقبات تعوق جهودهم نحو تحقيق اتجاهات تعليميه جديدة . وقد لايكون بعيداً ذلك اليوم الذى تصدر فيه تدفقات المساعدة الأساسية الفنية فى العالم كله المتصلة بالتجديدات التعليمية من الدول الأفقر وتتجه إلى الدول الأغنى.

فى هذا التبادل التعليمى الموسع والمفيد بين الدول ستتاح مجالات عديدة للعمل والمسئوليات بالنسبة لكل أنواع التنظيمات العامة والخاصة والعالمية ، والإقليمية والقومية . والمشكلة إذن هى كيف نوائم ونسق بينها ونستخدم القدرات الفريدة لكل منها . وهنا أيضاً نجد أن هناك قدراً كبيراً من الممكن لم يستغل ، لا من حيث مجرد زيادة مقدار المعونة الخارجية والأشكال الأخرى من التبادل بل أيضاً لتحقيق زيادة أكبر فى نوعيتها وفاعليتها .

ونختتم هذا الفصل بالقيام باستدارة كاملة لنعود من حيث بدأنا هذا التحليل وذلك بتأكيد الطبيعة العالمية الفريدة للأزمة التعليمية . وبالنسبة للشخص الذى يقبل هذه الفكرة كما تنطبق على بلدان أخرى ، ولكنه ينكر أنها تنطبق أيضاً على بلده ، فإننا نقول له أنك قد تكون عن حق ، ولكننا نستحثك بالرغم من هذا أن تنظر إلى موقفك التعليمى فى بلدك نظرة جديدة وناقدة إذ قد

يواجه نظامك التعليمى الأزمة فى وقت أسرع مما تتوقع . وفى النهاية تقول للجميع أنه إذا كانت النظم التعليمية الأخرى التى ينبغى أن تخدم الأغلبية الساحقة من مواطنى كوكبنا الذى نعيش عليه واقعة فى أزمة حادة ، فإنه لا يمكن لأى دولة مهما كان نظامها التعليمى ومهما كانت غنية أن تنأى عن نتائج هذه الأزمة ، ولذلك فإن الأزمة التعليمية فى كل مكان هى مهمة كل إنسان ومسئوليته .

الفصل الثامن

خاتمة

كيف ينظر قادة التعليم فى العالم إلى الأزمة

كيف يفكر قادة التعليم فى العالم الذين يتطلعون إلى مستقبل تعليمى أفضل فى الأزمة التى عرضناها فى الصفحات السابقة ؟ هل يجمعون على وجود أزمة فى التعليم ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هى اقتراحاتهم بصددها ، وما الذى ينبغى عمله إزاء هذه الأزمة ؟

يمكن الإجابة عادة عن مثل هذه الأسئلة بطريق التخمين والتأمل وحدهما ، ولكن لحسن الحظ ثمة دليل ملموس يمكن أن نعول عليه فى هذه الحالة . وهو يتمثل فى رأى قادة التعليم فى العالم . ولا يمكن لأى إنسان بطبيعة الحال أن يتحدث عن هؤلاء القادة جميعا ، غير أن قطاعا عريضا وكبيرا وبارزا من هؤلاء القادة قد فحص فى الواقع جزءاً معقولا من هذا الكتاب، وناقش محتواه فى مؤتمر التعليم الذى عقد فى مدينة وليامزبرج فى ولاية فرجينيا والذى استمر عدة أيام وتوصل إلى نتائج معينة ، وإذا حكمنا على التقرير الملخص الذى قدمه رئيس المؤتمر الدكتور جيمس بركنز ، فى ضوء ما لقيه من تقدير فى اليوم الأخير من المؤتمر ، فإننا نستطيع القول بأنه نجح فى إظهار الإجماع بين المؤتمرين ، وفى التعبير عن اتفاق قوى بينهم .

التقرير التلخيصى لرئيس المؤتمر ٩ أكتوبر ١٩٦٧

اشترك فى المؤتمر العالمى لبحث أزمة التعليم فى العالم مائة وخمسون رائداً

من رواد التربية وقادة التعليم فى ٥٢ دولة، وقد عقد المؤتمر فى مدينة وليامزبرج بولاية فرجينيا فى اكتوبر ١٩٦٧ . وقد رأى هؤلاء القادة أن العصر الحاضر يتطلب إعادة تقدير إمكانيات التعليم بحيث تستطيع مواجهة مطامح الشعوب المتزايدة والمتصاعدة فى كل مكان نحو حياة أفضل وحرية أكثر .

وقد وافق المؤتمر على القضايا الآتية كأساس للعمل البناء :

١ — أن التعليم أصبح اليوم شغلا شاغلا وأساسيا لكل دولة فى العالم ، ويمكن أن تنفذ الخطط التعليمية بأقصى قدر من النجاح إذا وضعت وراءت التنسيق فى علاقاتها بالنظم التعليمية وبالخطط التربوية فى الدول الأخرى .

٢ — لم يعد من الممكن النظر إلى التعليم داخل كل دولة باعتباره سلسلة من المشروعات والأعمال المتصلة يتم تنفيذها فى مستويات مختلفة وبأهداف مستقلة كل منها عن الآخر . وينبغى أن ينظر إلى التعليم داخل كل مجتمع باعتباره كلا موحداً ، أجزاؤه متوازنة ، وهذا التوازن بدوره يعكس متطلبات المجتمع والموارد المتوافرة لمواجهتها .

٣ — أن هناك بالضرورة أزمة فى قدرة التعليم على تكييف الأداء بما يتناسب مع التوقعات وتتخذ هذه الأزمة شكلين : أولهما، عدم التناسب الشائع فى دول العالم بين آمال الأفراد وحاجات المجتمع من ناحية وقدرات النظم التعليمية من ناحية أخرى . والشكل الثانى عدم تناسب كبير بين الدول النامية التى تواجه قيودا قاسية تتمثل فى النقص الماثل فى مواردها ، والدول المتقدمة التى تنشغل انشغالا زائداً بحاجتها الداخلية .

٤ — أنه فى جميع الدول الغنى منها والفقير على السواء ، تحتاج البرامج التعليمية

والأجهزة والادارة وعملية التعلم ذاتها إلى إهتمام أكبر ينصب مباشرة على وسائل إحلال التجديد محل الجمود ، والطرق الجديدة والجرأة محل الأفكار والطرق التقليدية التى عفى عليها الزمان .

ويعتقد المؤتمر أن هذه المسلمات ينبغى أن يقبلها كل من المربين والمجتمع الذى يقف من ورائهم ويدعمهم إذا أريد للتعليم أن ينهض ، وأن يعلو فوق الاتجاه القائل « دع الأمور تجرى كما هى عليه » ، وأن يضطلع بالآمال التى يتطلبها مستقبل الإنسانية .

ومع المحافظة على هذه المسلمات مصونة فى العقل وآمنة ينتقل المؤتمر إلى الأعمال المطلوبة لتحسين التعليم وتطويره فى ستة مجالات هى : البيانات التعليمية ، الادارة والبناء التعليمى ، المعلمون والتلاميذ ، محتوى المنهج وطرق التدريس ، والموارد المالية للتعليم ، والتعاون الدولى .

أولا : البيانات التعليمية :

لكى يطور النظام التعليمى نفسه ينبغى أن يعى الأعمال التى يقوم بها ، وأن يدرك مستوى جودة هذه الأعمال . وفضلا عن ذلك فإنه إذا أريد للمجتمع أن يقوى ويطور نظامه التعليمى ، فإنه ينبغى أن تكون الحقائق الأساسية فى متناول أيدى كثير من الأفراد إلى جانب توافرها للمربين . ولذلك فإن المؤتمر يوصى بما يأتى : —

١ — ينبغى على كل نظام تعليمى أن يجمع بانتظام معلومات وبيانات دقيقة وحديثة عن المعلمين والتلاميذ والدخل والانفاق التعليمى ، وأن يحلل هذه البيانات وينشرها . ولذلك فإنه لا يستطيع الاستغناء عن رجال الإحصاء المدربين ، فإذا لم يتوافروا وجب أن يستعيرهم من أقطار أخرى ، وفى حالة استعارتهم

ينبغى أن يتم تدريب رجال إحصاء من نفس الدولة ليحلوا محلهم .

٢ — ينبغى على كل نظام تعليمى أن ينشئ أجهزة فعالة لتقويم أدائه على أساس مستمر ، بغية البحث عن طرق معينة تكفل زيادة الخدمات التعليمية كما وكيفا فى حدود الموارد المتاحة . وإنارة الطريق للتجديدات والابتكارات الجديدة على اختلاف أنواعها التى يحتاج إليها النظام التعليمى والتى تبشر بالخير. وينبغى أن يبدأ مثل هذا التقويم بنظره متسائلة نحو الإطار الشامل للتعليم مبتدئا بالمنهج ومنتهيا إلى ما يحدث من نشاط تعليمى وإجراءات فى حجرة الدراسة . فعلى سبيل المثال ، هل من الواجب أن يجلس التلاميذ فى مواجهة المدرس ست ساعات فى اليوم؟ وهل لا يزال التقسيم والتنظيم التقليدى للمادة العلمية مفيدا؟ وفضلا عن ذلك فإنه عند تصميم برامج تعليمية ، ومشروعات جديدة ينبغى أن يكون تقويم نجاحها جزءا لا يتجزأ من تخطيط وبناء البرامج ذاتها .

٣ — وإلى جانب التقويم الذاتى المستمر ، ينبغى أن تخضع النظم التعليمية نفسها بين الحين والآخر إلى فحص ودى ناقد من نظم أخرى خارجها . وقد ظهرت إمكانية عمل مثل هذه المواجهة وظهرت قيمتها بوضوح فى دراسات الريف التى أعدت لها وقامت بها منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

The Organization for Economic Co-operation and Development.

تعاون

ويمكن للمناطق النامية من العالم أن تقوم بعملية مماثلة قوامها التمحيص المتبادل بين الأقطار المتجاورة من خلال اليونسكو ، أو من خلال أى منظمة إقليمية مناسبة .

٤ — ينبغى أن تتوفر المعلومات الصحيحة للمجتمع ذاته ، وعلى وجه الخصوص لقطاعات المجتمع التى تهتم أعمق اهتمام بالعمل التعليمى . وهذا الاهتمام يتطلب أمرين : أولهما . وجود وسائل محسنة يمكن بواسطتها أن تتوافر

البيانات والمعلومات الخاصة بالتعليم ، وهذه مسئولية التعليم نفسه ، والأمر الثانى فهم أفضل من جانب وسائل الإعلام ، كالصحف والتليفزيون والإذاعة وهى قنوات اتصال أساسية بين التعليم والجمهور . ومن الأهمية بمكان أن تستخدم وسائل الإعلام هذه محررين ومراسلين ذوى كفاءة عالية فى المسائل التعليمية ، وعلى اتصال مستمر بعالم التعليم لمعرفة آخر ما توصل إليه . وينبغى أن يكون لمثل هؤلاء المحررين مكانة فى وسائل الاتصال هذه تعكس أهمية التعليم . وينبغى أن يلقى موضوع التعليم من الاهتمام والرعاية مثلما تلقاه أخبار الرياضة وأخبار المال فى وسائل الاعلام .

ثانياً . الإدارة والبناء التعليمى .

إن الشرط اللازم لتحقيق أى نوع من التجديد والابتكار فى القطاع التعليمى هو توافر إدارة عصرية جيدة على كل مستوى . ولتحقيق هذه الإدارة العصرية ينبغى أن تتخذ الخطوات التالية : —

١ — ينبغى أن يكون تجنيد المديرين والاخصائيين أساسا من صفوف المعلمين وأساتذة الجامعة . ويمكن لأولئك الذين لديهم خبرة تدريسية والذين أظهروا موهبة فى الأعمال الإدارية أن يخدموا الإدارة التعليمية على أفضل نحو . كما يمكن فى بعض الأحيان أن نجد مدراء أكفاء فى مهن أخرى ، وفى مثل هذا الحالة ينبغى إعادة تدريبهم بعناية للقيام بالأعمال التعليمية .

٢ — ولتدريب الموهبة الإدارية ، ينبغى على كل دولة أن يكون لديها هيئة تدريس جامعية للإدارة قادرة على تقديم برامج لاعداد الإداريين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها وينبغى على الجامعات فى كل من الدول النامية والصناعية أن تدرس مختلف الطرق التى بواسطتها تستطيع أن تساعد على تغذية هذه الموهبة الإدارية الثمينة .

٣ — يعتبر التخطيط من الأعمال الأساسية للإدارة ، ولقد أعطى اليونسكو أولوية عالية لهذا النشاط . وينبغي أن يستفاد من المعهـــد الدولى للتخطيط التعليمى International Institute for Educational Planning أكبر استفادة وأعظمها فى هذا المجال .

٤ — تتم الإدارة والتخطيط داخل الهيكل التعليمى ، وينبغى أن تسير الإدارة الجيدة جنبا إلى جنب مع الهياكل التعليمية التى صممت لأداء الأعمال المتخصصة التى يواجهها التعليم الآن . وينبغى أن يستجيب الهيكل التعليمى دائماً للوظائف التى يقوم بها ، وعندما تتنوع وظائف التعليم نتيجة الاستجابة للحاجات المتغيرة ، فإنه ينبغى أن تظل الهياكل التعليمية مرنة لكى تستقبل مايطرأ على المنهج من تغيرات جديدة ، وما يستحدث فى التعليم من مستويات وأعمال متخصصة فى الزراعة والعلم والتكنولوجيا وغيرها مما نحتاج إليه احتياجاً ملحاً . ومن المهم أن نلاحظ هنا حاجة أولئك الذين لا يستطيعون الانخراط فى البرامج الرسمية أو النظامية إلى نوع مناسب من التعليم . ولا يعكس التعليم النظامى فى الدول الصناعية الآن بالقدر الكافى الحاجة للتعليم من أجل الحيـاة . وينبغى على الهياكل التعليمية النظامية أن توفر للتلاميذ مداخل إلى التعليم ومخارج ميسورة ومقبولة بدرجة أكبر . فمثلا يمكن انشاء معاهد مدة الدراسة بها عامين بعد المرحلة الثانوية ، وبرامج تدريب مهنية للمتسربين الذين لم يتموا مرحلة دراسية معينة ، وإعداد تعليم خاص بالمعوقين ثقافياً قبل إلحاقهم بالمدارس .

وينبغى تخطيط وتنظيم برامج التدريب على العمل غير نظامية فى الدول النامية . وينبغى أيضا إعداد المدارس التى تتيح فرصة تعليمية ثانية لأولئك الذين تركوا المدرسة لفترة طويلة وذلك قبل إعدادهم للعمل . وينبغى أن تخطط برامج الخدمات التعليمية الريفية وتنظم بحيث تكمل التعليم النظامى .

وفى جميع الدول ، ينبغى أن يتوافر قدر أكبر من البحث عن الطرق التى يتعلم بها الناس فى جميع مراحل حياتهم . وينبغى أن يدرب المعلمون للعمل مع الكبار ومع التلاميذ الآخرين من ذوى الحاجات الخاصة . وينبغى أن يحظى التعليم خارج البناء النظامى باهتمام أكبر من قبل المخططين والباحثين ومن قبل المجتمع نفسه . وينبغى أن يستكشف التعليم عن طريق التليفزيون وعن طريق الأشكال الأخرى من وسائل الاتصال الجمعية للمساعدة فى التغلب على الاحباطات التى تعرض لها أولئك الذين أخفقت النظم التعليمية الشكلية فى توفير التعليم لهم .

٥ — ينبغى أن تكون الجامعة باعتبارها على رأس النظام التعليمى متجاوبة على وجه الخصوص مع حاجات النظام التعليمى بأكمله ، ولكنها لا تستطيع أن تجدد إذا ما قيدتها وزارة مركزية تقييداً شديداً . ولا يمكن أن تكون الجامعة مفيدة إذا لم تكن معدة لتخريج الطاقات الانسانية التى حسن إعدادها ، والتى يكون المجتمع فى مسيس الحاجة إليها . والجامعة أيضاً لا تستطيع أن تطور نفسها وتصبح عصرية دون توجيه إدارى قوى .

ثالثا : المعلمون والتلاميذ .

إن المعلم والتلميذ هما مركز العملية التعليمية . والحق أن كل شىء آخر ينبغى أن يستخدم لتقدمهما كأفراد ، ولتحسين مستقبل العلاقة بينهما على نحو بناء .

١ — إن اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات التعليمية فى جميع الدول . غير أننا نجد فى كثير من الحالات أن الرجال والنساء الذين يمكن أن يكونوا معلمين ومعلمات أكفاء منجذبين إلى مهن أخرى لانخفاض مكافآت

وحوافز التدريس نسبيا عن تلك المهن . وكذلك لأن ظروف العمل فى التدريس لا تساعد على الإرتفاع بمستوى الأداء . وينبغى أن يحصل أفضل المعلمين على رواتب مساوية لتلك التى يحصل عليها أفضل العاملين فى المهن العليا فى نفس الدولة غير أنه لتسويغ هـــذه الرواتب ينبغى أن يعمل المعلمون الأكفاء على أعلى مستوى للإنتاجية . وهذا يعنى بالنسبة للمعلم الكفء وجوب تغيير الأفكار القديمة الخاصة بثبوت نسبة التلاميذ إلى المعلم . وإيجاد محكات جديدة لمستوى المرتبات تعتمد على الأداء والانتاجية بدلا من اعتمادها على الأقدمية المطلقة .

وينبغى أن يتوقع من المعلمين الأكفاء أن يلعبوا دوراً هاما خارج حجرة الدراسة إذ ينبغى أن يصبحوا قوة أساسية وهامة فى التنمية الاجتماعية ، وأن يشاركوا فى الامور الهامة لتحسين البيئات المحلية التى يعملون فيها . وينبغى أن يصبح كلا من المعلمين وحجرة الدراسة جزءا متكاملا من العملية الاجتماعية التى تعمل على تنمية المجتمع وتطويره . وهذه الرسالة الاجتماعية القومية لا يمكن تجاهلها فى الدول الصناعية أو الدول النامية .

٣ — إن الإعداد السليم للمعلمين الذين يقومون بأعمالهم فى مستويات مهنية جديدة يتطلب تعريفا جديدا لمعاهد وكليات إعداد المعلمين وتدريبهم . وينبغى على هذه المؤسسات أن تنغمس انغماسا عميقا فى البحث والتجريب وأن تكون هى نفسها مراكز فعالة فى التجديد التربوى . وينبغى أن توفر لها الامكانيات لنشر نتائج البحوث التى تم اختبارها وتمحيصها وأن تشجع التطبيق العلمى لها .

وينبغى على هذه المعاهد والكليات أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع وتتأكد من أن عملها ملائم لاحتياجاته . وفى نفس الوقت وبدرجة مساوية ، ينبغى أن تحافظ على علاقاتها الوثيقة بالمدارس وبالمعلمين العاملين فيها بحيث لا تنعزل

المدارس ولامعاهد وكليات إعداد المعلمين عن الأفكار الجديدة فى المناهج أو عن البحث التربوى . ومهما اختلف الدور الذى تختاره لنفسها هذه المعاهد والكليات ، فينبغى أن يكون هذا الدور قوة دافعة لتغيير التعليم بحيوية وشدة ولا تكون مجرد انعكاس للوضع الراهن للتعليم .

٣ — وواضح أن هـذا النمط الجديد من المعلمين هو من ذوى المستوى الانتاجى المرتفع والذى يحتاج فى معظم الحالات إلى استخدام التكنولوجيا الجديدة . وسوف يصبح التعليم المبرمج ، والتدريس على طريقة الفريق Team Teaching واستخدام الأفلام والراديو والتلفزيون من وسائل مهنة التدريس التى يتزايد استخدامها على الدوام . ولا ينبغى أن تصبح التكنولوجيا بأية حال سيدة المعلم ومسيطرة عليه ، غير أن هذا لا يمكن التأكد منه إلا إذا اتخذ المعلم اتجاها إيجابياً نحو استخدام التكنولوجيا وفق حاجاته ، وإذا استخدمت التكنولوجيا استخداماً سليماً فقد تصبح أملا من آمالنا الأساسية لتحقيق تفاعل تعليمى مثمر بين المعلم الكفء وأعداد متزايدة من التلاميذ .

٤ — ينبغى أن يصبح التلاميذ أنفسهم جزءاً أكثر فاعلية ونشاطاً فى العملية التعليمية بحيث يكون لهم دور كبير فى الاسهام فى إيقاف المدرسة على قدميها والمحافظة عليها وسوف يكون أيضا اتجاههم نحو نموهم الشخصى عاملا حاسماً فى تعليمهم وتربيتهم . وبما أن التغير هو سمة هذا العصر ، فسوف يجد التلاميذ أنه من الضرورى لهم الانخراط فى نظام التعليم بدافعية أقوى للعمل المستقل ، وبحيث تتم تهيئتهم لتناول ومعالجة أنواع مختلفة من أدوات التعليم الذاتى المتوافرة ، وأن يكونوا راضين وبالضرورة شغوفين بالعمل ، معتمدين على أنفسهم ، ومستعدين لاستخدام المدرسة لخدمة حاجاتهم النامية .

رابعاً : محتوى المنهج وطرق التدريس :

إن قوى التغيير التى تؤثر تأثيرا شديداً على مدير المدرسة أو ناظرها ، وعلى

المعلم والتلميذ لها أثرها الطبيعى على محتوى التعليم وطرقه على السواء . وهنا نجد أن التغيير والتجديد يقتضيان مقترحات معينة ملائمة نذكر منها ما يأتى :

١ — ينبغى أن يحتوى المنهج على مادة دراسية يمكن للتلميذ أن يستخدمها فى الحياة التى يواجهها حينما يتخرج فيها . وواضح أن من المهم للتلميذ فى اقتصاد يغلب عليه الطابع الزراعى أن يتعرض لمنهج يعده للمهنة التى يحتمل أن يعمل بها . فإذا كان النظام التعليمى قانعاً بتزويده بتعليم تقليدي كلاسيكى فإنه سوف يعده فقط لينخرط فى صفوف العاطلين . وفى مجتمع حضرى من المهم بنفس الدرجة أن يتعرض التلميذ لمشكلات العالم الصناعى لأنه سرعان ما يغرق فيها . وكلما ازداد نضج المجتمع ، ازدادت الحاجة لتدريب خاص ، وكلما كان من الضرورى تغيير المنهج التقليدى المألوف حتى يشتمل على برامج متخصصة أكثر. ويصدق هذا على جميع المجتمعات . ومن المفيد على أية حال أن نحذر هنا من توجيه التعليم توجيها زائداً نحـو الأغراض المهنية ، ذلك لأن هناك أدوات ذهنية أساسية معينة ينبغى أن يتعرض لها التلميذ ، ومعلومات أساسية معينة ينبغى أن يكتسبها لكى يصبح إنساناً متعلما ومثقفاً فى العالم الحديث ، وحتى يستطيع تكوين صورة صحيحة عن نفسه وعن مجتمعه . وهنا كما هو الحال بالنسبة لبقية الأمور فإن المسألة مسألة توازن ، غير أن جزءاً من هذا التوازن يتطلب التأكيد اهتماماً بالغاً بملاءمة المنهج لكل من حاجات التلميذ وحاجات المجتمع .

٢ — إن المحتوى والأسلوب مسألتان ترتبط الواحدة منهما بالأخرى ارتباطاً وثيقاً ، وتؤثر كل منهما على الأخرى . ولا بد من تقديم وإدخال الأساليب الجديدة بمجرد أن تتوافر الأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة فى العملية التعليمية . وينبغى أن تصبح المدارس التجريبية وسيلة لجعل هذه الطرق مرئية وواضحة ، تلك الطرق التى يمكن أن تطبق فيها التكنولوجيا التعليمية الحديثة فى نظام مدرسى كامل . وسوف نحتاج إلى برامج تدريب خاصة بأولئك الذين سوف يعملون على تحقيق

التكامل التعليمي بين المنهج والتكنولوجيا . وعندما تتيح الأقمار الصناعية للاتصال آفاقاً جديدة لتوفير تدريس جيد للتلاميذ في جميع أنحاء العالم، فإنه لا بد للمنهج ولطرق التدريس أن تكيف نفسها لتتناسب مع هذه المصادر الجديدة للتعليم والتعلم .

٣ — وتلقى هذه التطورات ضوءا على أهمية البحث العلمي في جميع مجالات الحاجات التعليمية على اختلافها ، كما تبرز في نفس الوقت هذه الأهمية . ولقد اقترح السيد رينيه ما هيو المدير العام لليونسكو إمكانية استخدام ٢٪ من الميزانية التعليمية استخداما ملائما على البحث العلمي . أما وأن يبقى التعليم وتظل وسائله في مؤخرة صفوف الصناعات اليدوية فذلك ترف لم يعد التعليم في وقتنا الحاضر بقادر على أن يتحمله . غير أن ثمن التجديد الناجح سيكون بحوثا علمية متزايدة. ولقد قلنا أن التعليم هو المشروع الوحيد الذي يرمي بعيدا بخبرته ، وينبغي أن تفحص هذه الخبرة وأن تتوافر على أساس عالي بحيث يستطيع الناجحون في عمل من الأعمال أن ينقلوا خبرتهم لتكون في خدمة الآخرين .

خامسا : الموارد المالية للتعليم .

ولا يمكن تحقيق التحسينات المقترحة بالتأكيد دون توافر موارد مالية إضافية تخصص للتعليم . ولذلك ينبغي أن تستكشف عدة مصادر للتمويل .

١ — لقد بينا مرات كثيرة وفي وضوح أن تخصيص الموارد المالية للتعليم قرار سياسي في أساسه يتخذ في مواجهة مطالب أخرى ملحة تتنافس كلها للحصول على نصيب أكبر من الميزانية القومية. وتبلغ قيمة الموارد المخصصة حاليا لوسائل الدفاع في العالم حوالى ١٥٠ بليون دولار من ميزانيات دول العالم. وواضح أنه يمكن إحداث زيادة كبيرة في موارد التعليم في العالم إذا كانت

الدول على استعداد لتحويل قدر من الموارد المخصصة حاليا لبرامج الدفاع إلى التعليم . وفى رأينا أن إعادة تخصيص ١٠ ٪ من موارد الدفاع للتعليم سوف يجعل فى الإمكان تحقيق كثير من الاجراءات التى أوصينا بها .

ومن المؤسف أن إعادة النظر فى توزيع هذه الموارد وفقا لأولويات احتياجات دول العالم لم يتحقق حتى الآن . والحق أنه قد يكون من بين اكثر الأعمال أهمية فى تدعيم التربية أن نجعل التعليم مثار اهتمام وعناية بحيث يحل محل الخوف والتوتر وسوء الفهم الذى يكمن وراء كثير من الصراعات الدولية .

وتخصص أكبر الميزانيات للتسليح بطبيعة الحال فى الدول الصناعية المتقدمة ، وعند إعادة توزيع الأولويات الداخلية ينبغى الاهتمام مباشرة بالمصادر المتزايدة التى تحتاج إليها الدول النامية . ولقد أوصى «رينيه ماهيو» أن يضاعف البليون دولار التى تقدمه الدول المتقدمة للدول النامية فى العالم لخدمة الأغراض التعليمية ، وهذا بالتأكيد شيء يمكن تحقيقه الآن .

٣ — وبالإضافة إلى ذلك فإن الموارد المالية المخصصة لتدعيم التربية والتعليم لم تستغل إلى حد كبير . وينبغى أن تتم مراجعة هذه الموارد مراجعة دقيقة بالنسبة لكل دولة . وأن يعاد فحص القوانين الضريبية لتشجيع استمرار تدفق الأموال الخاصة لخدمة الأغراض التعليمية . وكذلك فإن المنح والعطايا التى تقدمها المؤسسات الصناعية والتى يتبرع بها خريجو الجامعات على سبيل المثال لم توضع موضع الاهتمام والاعتبار فى معظم الدول . ويمكن أن تفرض الضرائب على أصحاب الأعمال لتعزيز وتدعيم التدريب الفنى وبرامج الشباب ويمكن أيضاً أن تستخدم المصروفات التعليمية كوسيلة انتقالية ، وأن تكون هنالك منحا دراسية للغير القادرين على دفع مصروفات التعليم . ومثل هذه الموارد ليست هامة

باعتبارها مخصصات مالية إضافية فحسب ، فهى أيضاً تحقق توازناً يقلل من السيطرة المبالغ فيها من قبل الدولة على التعليم .

٣ — وينبغى أن تستخدم الموارد المتاحة والمتوافرة الآن بحكمة وعلى نحو فعال . ويمكن عمل الشيء الكثير باستخدام مخصصات مالية محدودة وخيال خصب غير محدود . ويمكن أن توظف الأموال التى تخصصها الحكومات المركزية فى إيجاد حوافز لإنشاء مدارس جديدة . ويمكن أن تستغل الطاقة المقيدة والمهارة المحصورة فى البيوت والمصانع وربما فى السجون فى خدمة الحاجات التعليمية دون أن يكلفنا ذلك كثيراً . ويمكن أن يتحد عدد كبير من المؤسسات التعليمية الصغيرة لتكوين عدد أقل من مؤسسات أكبر أكثر جودة ومع تحقيق اقتصاد كبير فى النفقات . وينبغى أن تتوافر التكنولوجيا التى تقلل من ضرورة إنشاء صور متكررة من مكتبات أو معامل غالية الثمن باهظة التكاليف .

ومهما حدث من زيادة فى الموارد المالية ، فلن يتوافر المال الكافى لاشباع وارضاء مطامح أولئك الذين يريدون تحسين النظم التعليمية ورفع كفايتها .. وقد تكون التوقعات مبالغ فيها وأكثر مما تستطيع تحقيقه الموارد المتوافرة غير الكافية ، وما لم نعمل على إيجاد توازن بين التوقعات والموارد المتاحة فانها بمضى الزمن سوف تؤدى إلى خلق الأوهام والأحلام الكاذبة . وقد تهيئ المسرح لظهور زعيم سياسى يبيع للجماهير على نحو سريع إجراءات إصلاحية سريعة يمكن أن تحطم النظم التعليمية نفسها التى نحاول بناءها . ولذا تقع على السياسيين مسئولية خاصة فى ممارسة الضبط والنظرة الواقعية عند القيام بحملاتهم الانتخابية وتقديم وعودهم بشأن اصلاح التربية والتعليم .

سادساً : التعاون الدولى :

على الرغم من أن المساعدة المالية الخارجية ليست إلا جزءاً من كل فى مجال

التعاون التعليمي الدولي ، إلا أنه جزء استراتيجي بالغ الأهمية . ومع ذلك ففي نفس الوقت عندما تكون الدول النامية في مسيس الحاجة إلى المساعدة الخارجية فإنها تظهر علامات الاحتجاب والتقاعس . ومن الضرورات الملحة أن يزيد الحجم الكلي لهذه المساعدة بالنسبة للعالم كله من مستواه الحالي الذي يبلغ ما يقرب من بليون دولار في السنة ليرتفع ويتضاعف خلال ثلاث سنوات أو خمس سنوات من الآن . ومثل هذه الزيادة يمكن تحقيقها تماماً إذا توزعت بين الدول المانحة وإذا توافرت لديها الإرادة والرغبة في أن تواصل الاضطلاع بهذه التكاليف.

غير أنه لا يكفي مجرد رفع مستوى المساعدة الخارجية ، إذ يساوي هذا في الأهمية أن نجعل مثل هذه المساعدة أكثر كفاية ، ويمكن أن يتم هذا وفق ما يلي:

١ — ينبغي أن يصوغ الطرفان ، الطرف المانح لهذه المساعدة ، والطرف المستفيد منها معاً استراتيجية محكمة ، وأن يحددا أولويات معينة لاستخدام هذه المساعدات .

٢ — ينبغي أن يتوافر نظام للتقويم المنظم للمشروعات المختلفة التي تحصل على المساعدة الخارجية ، لكي تتوصل إلى موجهات للعمل في المستقبل .

٣ — ينبغي أن يتحقق أفضل إنسجام وتنسيق بين المساعدات التي ترد من مصادر مختلفة .

٤ — ينبغي أن يكون لدى الدولة المستفيدة خطة واضحة للتنمية التعليمية .

إن الأولويات التعليمية من حيث استخدام المساعدة الخارجية سوف تختلف ولا شك من دولة إلى أخرى، غير أن العوامل التي ناقشناها هنا ينبغي أن تدخل في التخطيط التربوي والتجديد ومراجعة المنهج وتدعيم الإدارة التعليمية وجعلها

عصرية . وكذلك فى تطوير نظم إعداد المعلم والمواد التعليمية ، والمكتبات ، والتطوير الريفى وزيادة الإنتاجية الزراعية والتعليم من أجل التفاهم العالمى.

إن البرامج الأساسية الدولية كاليونسكو ورابطة التنمية العالمية للبنك الدولى World Bank's International Development Association وبرنامج هيئة الأمم المتحدة للتنمية ، متميزة تماما ولها إمكانيات التكيف مع استراتيجية واضحة . ومن الملاحظ أنه فى البرامج والاتفاقيات الثنائية — وهذه تقرب من ٩٠ ٪ من الحجم الكلى للاتفاقيات — أن المساعدة التعليمية تدخل فى أشكال أخرى من المساعدات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية متشابكة معها بحيث يصعب التمييز بينها وبين المساعدات الأخرى . وما لم يكن للمساعدة التعليمية ذاتية واضحة متميزة ومرئية بوضوح ، فإنه لن يكون فى الإمكان أن يقوم عليها استراتيجية عقلانية ، وأن نحقق الحد الأقصى للدعم الجماهيرى من جانب الدول المانحة .

إن لكل من اتفاقيات المساعدات الثنائية والمتعددة الأطراف مزاياها ونواحى قصورها فى نفس الوقت . وهناك على أية حال وضع ثالث متوسط لم يجرب بعد ، وينبغى أن يتم استكشافه بجدية فى مجال التعليم . وهذا الوضع يتطلب استخدام جماعات استشارية من هيئات مشتركة على المستوى القومى والدولى تنسق جهودها نحو تحقيق حاجات كل دولة بمفردها من الدول النامية الكبيرة ، أو بين مجموعات من الدول النامية الصغيرة .

ونؤكد فى نهاية حديثنا عن أزمة التعليم فى العالم المعاصر حقيقة سبق أن أكدناها فى البداية وهى أن التعليم قد أصبح عملا عالميا وموضع اهتمام مشترك واعتماد متبادل بين جميع دول العالم . ولا شك أن دول العالم إذا ما اتحدت

جهودها فى هذا المجال فسوف تستطيع أن تسيطر على أزمة التعليم التى تؤثر فيها جميعها ، الأمر الذى لا يمكن تحقيقه إذا ماواجهتها كل دولة بمفردها .

وقد يكون من الملائم وعالمنا يدخل الثلث الأخير من القرن العشرين أن نقترح تخصيص عام دولى للتربية والتعليم تحت الرعاية المناسبة . وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن تركيز اهتمام العالم فى عام واحد سوف يحل ازمة التعليم ، لأنها كما نعتقد سوف تستمر ــ حتى فى أحسن الأحوال ــ لسنوات قادمة . غير أن الجهد المشترك يستطيع أن يحرك الطاقات ويحث على القيام بمبادآت تعطى لهذا الموضوع الأولوية الخاصة التى يستحقها فى كل مكان من العالم .

* * *

---

(١) خصصت منظمة اليونسكو عام ١٩٧٠ عاما دوليا للتربية .

الملاحق

الملحق رقم (١)

اتجاهات القيد فى مناطق مختلفة من العالم (١٩٥٠ = ١٠٠)

المنطقة	التعليم الابتدائى		التعليم الثانوى		التعليم العالى	
	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣
العالم	١٤٠	١٥٧	١٧٢	٢١٠	١٧٩	٢٣٠
أوروبا	١١٤	١١٩	١٦٠	١٨٦	١٦١	٢١١
أمريكا الشمالية	١٤٢	١٥٣	١٦١	١٩٢	١٥٧	١٩٧
أفريقية	٢٢٣	٢٧٣	٢٧١	٣٦٤	٢٦٧	٣٤٥
غرب	٢٩٨	٣٥٦	٣٨٨	٦٠٠	٧٢٢	١٦٢٢
شرق	٢١٠	٢٥٩	٣٠٦	٤٤٩	٧٠٠	١٠٨٣
وسط	٢٠٣	٢٦٨	٣٦٦	٦٤١	—	—
شمال	٢٣٠	٢٩١	٣٣٢	٤٠٧	٣٠٢	٤٠٠
أمريكا اللاتينية	١٧٥	٢٠٣	٢٢٧	٣٢٥	٢٠٣	٢٦٢
الاستوائية	١٩٣	٢٢٩	٢٥٥	٣٦٩	٢٠٥	٢٨٠
الوسطى	١٨٦	٢٣٠	٢٥٥	٤٠١	٢٢٠	٣١١
المعتدلة	١٣٤	١٤٤	١٨٤	٢٣١	٢١٣	٢٥٥
الكاريبية	١٦٦	١٧٤	١٩٩	٣١١	١٥١	١٨٠
جنوب آسيا	١٧٥	٢٠٤	٢١٣	٢٦٧	٢٤٠	٢٧٣
وسط جنوب	١٨١	٢١٤	١٩٩	٢٥٠	٢٦٦	٢٧٨
جنوب شرق	١٦٠	١٨١	٢٧١	٣٣٢	١٧٩	٢٣٧
جنوب غرب	٢٠١	٢٤٩	٣٤١	٤٤٩	٢٨٧	٤٢٠

Source: Computed from the data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 105-107.

الملحق رقم (٢)
اتجاهات القيد فى الولايات المتحدة الأمريكية (بالآلاف)

السنة	الصفوف ١ — ٨ ورياض الأطفال	الصفوف ٩ — ١٢	التعليم العالى	المجموع
١٩٠٠/١٨٩٩	١٦٢٦١	٦٩٩	٢٣٨	١٧١٩٩
١٩١٠/١٩٠٩	١٨٥٢٩	١١١٥	٣٥٥	١٩٩٩٩
١٩٢٠/١٩١٩	٢٠٩٦٤	٢٥٠٠	٥٩٨	٢٤٠٦٢
١٩٣٠/١٩٢٩	٢٣٧٤٠	٤٨١٢	١١٠١	٢٩٦٥٣
١٩٤٠/١٩٣٩	٢١١٢٧	٧١٣٠	١٤٩٤	٢٩٧٥١
١٩٥٠/١٩٤٩	٢٢٢٠٧	٦٤٥٣	٢٦٥٩	٣١٣١٩
١٩٦٠/١٩٥٩	٣٢٤١٢	٩٦٠٠	٣٢١٦	٤٥٢٢٨
١٩٦٦/١٩٦٥	٣٦٠٠٠	١٣٠٠٠	٥٥٠٠	٥٤٥٠٠

Source : U.S. Dept. of Health, and Welfare, Digest of Educational Statistics, 1966 edition (Washington, D.C., 1966).

الملحق رقم (٣)
اتجاه القيد فى الاتحاد السوفيتى (بالآلاف)

مستوى التعليم	القيـد			عدد التلاميذ لكل من السكان ١٠,٠٠٠		
	١٩١٤	١٩٤٠	١٩٦٦	١٩١٤	١٩٤٠	١٩٦٦
عام	٩٦٥٦	٣٥٥,٥٢	٤٨١٧٠	٦٠٧	١٨٦٤	٢٠٤٠
مهني	١٠٦	٧١٧	١٩٦١	٧	٣٨	٨٣
ثانوى متخصص	٥٤	٩٧٥	٣٩٩٤	٣	٥١	١٧٠
العالى	١٢٧	٨١٢	٤١٢٣	٨	٤٢	١٧٥
المجموع	٩٩٤٣	٣٨٠٥٦	٥٨٢٤٨	٦٢٥	١٩٩٥	٢٤٦٨

Source : Nozhko, et al., op. cit.

الملحق رقم (٤)

النسبة المئوية المتقدمين للالتحاق بالمدارس الفنية والتجارية الثانوية فى النمسا ورفضت طلباتهم لعدم وجود أماكن كافية رغم استيفائهم لشروط الالتحاق

السنة	على مستوى النمسا بأكلها	فيينا
١٩٥٦/٥٥	١٥,٤	٢٩,١
١٩٥٧/٥٦	٧,٧	١٦,٤
١٩٥٨/٥٧	٢,٧	١٥,٩
١٩٥٩/٥٨	٢٢,٢	٣٢,٣
١٩٦٠/٥٩	٦,٦	٣,٦
١٩٦١/٦٠	٦,٤	٨,٠
١٩٦٢/٦١	٨,٤	١١,٠
١٩٦٣/٦٢	٩,٧	١٢,٧
١٩٦٤/٦٣	٣,٧	٣,٧
١٩٦٥/٦٤	٤,٦	١,٩

تتراوح نسبة الذين لم يجدوا أماكن لهذا التعليم فى النمسا من ٢,٧ إلى ٢٢,٢ فى الفترة مابين ١٩٥٥/١٩٥٦ ، ١٩٦٤/١٩٦٥ .

Source : OECD, Educational Planning and Economic Growth. Austria, 1965-1975, op. cit.

الملحق رقم (٥)

النمو السكانى للأفراد فى سن التعليم (٥ — ١٤ سنة) فى مناطق مختلفة من العالم

١٩٦٠ = ١٠٠

المنطقة	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠
العالم	١٠٥,٩	١٢٢,٣	١٣١,٧	١٤٢,٢
أمريكا الشمالية	١١٠,٣	١١٥,٣	١١٦,٧	١٢٥,٧
أوربا	١٠٢,٢	١٠٣,٧	١٠٢,٣	١٠١,٨
الاتحاد السوفيتى	١١٦,٠	١١٨,٥	١١٢,٧	١١٢,٢
أفريقية	١١٢,٧	١٢٧,٠	١٤٤,٧	١٦٦,٧
شمال	١١٤,٥	١٣١,٩	١٥٤,٣	١٨١,٠
غرب	١١٤,٥	١٣٢,٥	١٥٣,١	١٨٠,١
جنوب	١١٣,١	١٢٩,١	١٤٨,٢	١٧٠,١
وسط	١٠٧,٧	١١٧,٩	١٣١,٩	١٤٩,١
شرق	١١٠,٦	١١٨,٤	١٢٩,٠	١٤٧,٤
أمريكا اللاتينية	١١٧,٧	١٣٨,٣	١٥٧,١	١٧٩,٥
الوسطى	١٢٢,٢	١٤٣,٨	١٦٧,٧	١٩٨,٩
الجنوبية الاستوائية	١١٨,٩	١٣٩,٤	١٦٢,٤	١٨٥,٩
الكاريبية	١١٢,٢	١٢٦,٣	١٤٢,٤	١٥٨,٣
الجنوبية المعتدلة	١٠٧,٩	١١٦,٤	١٢٥,٢	١٣٢,١
شرق آسيا	١٠٧,٧	١١١,٧	١١٥,١	١١٩,٨
Mainland	١٠٩,٩	١١٤,٧	١١٨,١	١٢٢,٤
اليابان	٨٤,٠	٧٧,٠	٧٦,١	٧٩,٧
دول أخرى	١٢٣,٤	١٣٩,٦	١٥٣,٣	١٦٥,٥
جنوب آسيا	١١٧,٤	١٣٤,٨	١٥١,٧	١٦٦,٤
جنوب شرق	١٢٢,٤	١٤٢,٦	١٥٩,٢	١٧٥,١
جنوب غرب	١١٥,٠	١٢٨,٦	١٤٦,٣	١٧٢,٤
وسط جنوب	١١٥,٥	١٣٢,٥	١٤٩,٣	١٦٢,٤
أوقيانوسى	١٠٩,٦	١١٧,٧	١٢٤,٨	١٣٤,١

Source : Computed from data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 24-27.

تابع الملحق رقم (٥)

فى حالة الاتحاد السوفيتى من المناسب اختيار الفئة العمرية من ٧ — ١٥ سنة رغم أنه يصعب فى هذه الحالة إجراء مقارنات عالمية . والأرقام الموضحة فى الجدول الآتى قدرت من مصادر رسمية بواسطة المعهد الدولى للتخطيط التعليمى

الفئة العمرية	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠
الأفراد فى سن من ٧ — ١٥ (بالآلاف)	٣٢٨٩٧	٤١٠٢٨	٤٢٧٦٢	٤٠٦١٤	٣٦٤٠٦
الدليل Index	١٠٠	١٢٥	١٣٣	١٢٣,٥	١١٠,٥

الملحق رقم (٦)
معدل وفيات الأطفال فى بعض الدول من ١٩٥٠ — ١٩٦٤
(عدد وفيات الأطفال أعمار أقل من سنة بالنسبة لكل ١٠٠٠ مولود حى)

الدولة	١٩٥٠/١٩٥٤	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٤
الدول النامية				
بورما	٢٤٠,٣	١٤٨,٨	—	١٢٨,١
كولومبيا	١١٣,٣	٩٩,٨	٨٨,٢	—
جامبيا	١٠٤,٩	٦٦,٩	٦٨,١	٧٩,٤
السلفادور	٨١,٨	٧٦,٣	٦٧,٧	٦٥,٥
هندوراس	٦٥,٤	٥٢,٠	٤٧,٠	—
هونج كونج	٨١,٨	٤١,٥	٣٣,٠	٢٦,٤
مدغشقر (المحيط الهندى)	٩١,٩	٦٩,١	—	٧٦,٣
موريشيس	٨٣,١	٦٩,٥	٥٩,٣	٥٦,٧
المكسيك	٩١,٨	٧٤,٢	٦٧,٧	—
نيكاراجوا	٧٦,٧	٧٠,٢	٥٤,٤	٥٣,٩
Réunion	١٣٨,٩	٨٣,٣	٧٠,٣	٧٤,٢
سنغافورة	٦٩,٤	٣٤,٨	٢٧,٩	٢٩,٧
فنزويلا	٧٥,٠	٥٣,٩	٤٧,٩	—
الدول الصناعية				
فرنسا	٤٦,٢	٢٧,٤	٢٥,٤	٢٣,٣
جمهورية ألمانيا الفيدرالية	٤٩,٣	٣٣,٨	٢٥,٢	٢٣,٨
السويد	٢٠,٠	١٦,٦	١٥,٤	١٤,٢
الاتحاد السوفيتى	٧٥,٢	٣٥,٠	٣٠,٩	٢٩,٠
المملكة المتحدة	٢٩,٠	٢٢,٥	٢١,٨	٢٠,٦
الولايات المتحدة الأمريكية	٢٨,١	٢٥,٩	٢٥,٢	٢٤,٨

Source: United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1961, 1964 and 1965.

تابع ملحق (٦)

مقارنة معدلات الوفيات بين فئات العمر المختلفة للسكان فى جنوب أفريقية من الأفريقيين والآسيويين والمستوطنين الاوربيين .

فئات العمر	ذكور			إناث		
	الأوربى	الآسيوى	الأفريقى	الاوربية	الآسيوية	الافريقية
٠ —٤	١	٢,٤	٦,٥	١	٢,٢	٧,٥
٥ —٩	١	١,٤	٢,٤	١	٣,٠	٣,٢
١٠—١٤	١	١,٧	١,٨	١	١,٥	٣,٠
١٥—١٩	١	١,٣	١,٧	١	٣,٢	٤,٢
٢٠—٢٤	١	٠,٦	١,٥	١	١,٩	٣,١
٢٥—٢٩	١	١,١	٢,٤	١	١,٩	٢,٦
٣٠—٣٤	١	١,١	٢,٣	١	١,٩	٣,٣
٣٥—٣٩	١	١,٠	٢,٣	١	٢,١	٣,٦
٤٠—٤٤	١	١,١	١,٩	١	١,٨	٢,١
٤٥—٤٩	١	١,٧	١,٩	١	٢,٢	٢,١
٥٠—٥٤	١	١,٤	١,٧	١	١,٩	١,٩
٥٥—٥٩	١	١,٣	١,٣	١	١,٩	١,٥
٦٠—٦٤	١	١,٢	١,٤	١	٢,٢	٢,٠
٦٥—٦٩	١	١,٤	١,٢	١	٣,٠	١,٦
٧٠	١	١,٢	١,٠	١	١,٦	١,٢

Source: Figures computed from data given in United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964.

تابع ملحق (٦)

معدلات الوفيات وفقا لأعمار السكان فى جنوب أفريقية من الأفريقيين والأسيويين والمستوطنين الاوربيين ١٩٦١ (بالآلاف)

فئات العمر	أفريقيون		آسيويون		مستوطنون أوربيون	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
٠ — ٤	٥٠,٥	٤٦,٠	١٨,٨	١٤,٠	٧,٨	٦,١
٥ — ٩	١,٧	١,٦	١,٠	١,٥	٠,٧	٠,٥
١٠ — ١٤	١,١	١,٢	١,٠	٠,٦	٠,٦	٠,٤
١٥ — ١٩	٢,٢	١,٧	١,٧	١,٣	١,٣	٠,٤
٢٠ — ٢٤	٣,٨	٢,٥	١,٨	١,٥	٢,٦	٠,٨
٢٥ — ٢٩	٥,٠	٣,١	٣,٤	٢,٣	٢,١	١,٢
٣٠ — ٣٤	٦,٤	٤,٦	٣,١	٢,٧	٢,٨	١,٤
٣٥ — ٣٩	٨,٠	٦,٨	٣,٧	٣,٩	٣,٥	١,٩
٤٠ — ٤٤	١٠,٧	٦,٦	٦,٥	٥,٧	٥,٦	٣,٢
٤٥ — ٤٩	١٥,٢	٩,١	١٤,٢	٩,٤	٨,٠	٤,٣
٥٠ — ٥٤	٢٢,٥	١٤,٠	١٨,٧	١٣,٧	١٣,١	٧,٣
٥٥ — ٥٩	٢٦,٢	١٦,٢	٢٦,٦	٢٠,٠	٢٠,٦	١٠,٨
٦٠ — ٦٤	٤٢,٤	٣٤,٦	٣٧,٤	٣٧,٦	٣٠,٧	١٧,٠
٦٥ — ٦٩	٥٤,٦	٤٠,٨	٦٤,٢	٧٥,٤	٤٦,٣	٢٥,٢
٧٠	١٠٢,٥	٩٤,٠	١٣٥,٦	١٣٥,٦	١٠٥,٦	٧٦,٧
جميع الفئات	١٦,٧	١٤,٢	٨,٦	٦,١	٩,٩	٧,٣

تابع ملحق رقم (٦)

مقارنة بين تكوين السكان على أساس العمر فى الدولْ الصناعية والدول النامية

جماعات عمرية متجمعة	الدول الصناعية			أفريقيا			آسيا			أمريكا اللاتينية		
	جمهورية ألمانيا الفيدرالية	فرنسا	الولايات المتحدة	غانا	النيجر	المغرب	جمهورية الصين	جمهورية كوريا	الهند	كوستاريكا	هندوراس	نيكاراجوا
صفر–٤	٨٣٥	٨٦٨	١٠٧٦	١٩٢٧	١٧٣٤	١٨٨٧	١٦٩٠	١٦١١	١٥٠٦	١٨٣٦	١٨١٢	١٨٢٣
صفر–٩	١٥٥٣	١٧٢٩	٢١٣١	٣٤٤٢	٣٥٧٣	٣٤٩٧	٣٢٦٤	٣١٤٠	٢٩٧٩	٣٤٨٩	٣٣٦٩	٣٥٥٨
صفر–١٤	٢٢٤١	٢٦٢١	٣٠٨٩	٤٤٥٤	٤٥٤٩	٤٤٢٩	٤٦٠٥	٤٢٣٤	٤١٠٢	٤٧٦٤	٤٥٦١	٤٨٣٦
صفر–١٩	٢٨٦٠	٣٣٢٨	٣٩٣٧	٥٢٥٩(a)	٥٣٠٤(a)	٥٠٠٠(a)	٥٤١٦(a)	٥١٧٩(a)	١٩١٩	٥٧٣٧(a)	٥٤٩٣(a)	٥٨٠٥(a)
صفر–٢٤	٣٦٩٦	٣٩٢١	٤٦٢١	٦١٣٧	٦١٩٢	٥٨٢٨	٦٠٨٨	٦٠١٣	٥٧٧٠(a)	٦٥١١	٦٢٩٢	٦٥٨٢
صفر–٢٩	٤٤٤٨	٤٥٨٤	٥٢٠٤(a)	٧٠٠٧	٧٠٩٤	٦٦٥٢	٦٨١٨	٦٧٧٧	٦٦٠٤	٧١٤٥	٦٩٥٢	٧٢٩٠
صفر–٣٤	٥١٢٨(a)	٥٢٩٢(a)	٥٧٨٦	٧٧٢٣	٧٧٧٨	٧٣٧٥	٧٤٩٠	٧٣٩٥	٧٣٠٦	٧٧٢٢	٧٥١٠	٧٨٣٢
صفر–٣٩	٥٧٩٥	٥٩٩٤	٦٤٢١	٨٢٩٤	٨٣١٥	٧٩٢٦	٨٠٨٣	٦٩٤٤	٧٨٨٦	٨٢٢٨	٧٩٩٦	٨٣٨٩
صفر–٤٤	٦٤٠٨	٦٥٦٣	٧٠٦٧	٨٧٥٧	٨٧٥٤	٨٤٤١	٨٥٧٥	٨٤١٢	٨٤٠٧	٨٦٢٩	٨٣٧٣	٨٧٦٤
صفر–٤٩	٦٩٤١	٧٠٦٥	٧٦٥٧	٩٠٨١	٩٠٩٣	٨٧٤٠	٨٩٧٦	٨٨٢١	٨٨١٩	٨٩٦٨	٨٦٨٤	٩٠٧٥
صفر–٥٤	٧٦٤٣	٧٦٨٨	٨٢٠١	٩٣٤٧	٩٣٧٣	٩١٠٣	٩٣٢٢	٩١٥٢	٩٢٠٨	٩٢٧٧	٨٩٤٢	٩٣٤٢
صفر–٥٩	٨٣١٤	٨٢٨٧	٨٦٧٠	٩٥٠٧	٩٥٧٥	٩٢٥٩	٩٥٧٠	٩٤٢٧	٩٤٣٢	٩٤٧٧	٩١٢٥	٩٥١٤
صفر–٦٤	٨٨٩٤	٨٨٢٠	٩٠٧٠	٩٦٨٢	٩٧٢٨	٩٥٧٢	٩٧٦٤	—	٩٦٨٨	٩٦٦٨	٩٣٠٤	٩٧١٥
صفر–٦٩	٩٣٢٦	٩٢٣٥	٩٣٩٥	٩٧٧٣	٩٨٤٨	٩٦٧٥	٩٨٦٠	—	٩٧٩٨	٩٧٨٢	٩٤٠٠	=
المجموع	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠

Source : Computed from data given in Table 5, "Population by age and sex," United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964, pp. 130-155.

(a) Median age of population. العمر الوسيطي للسكان

الملحق (٧)

الهند : تأثير تزايد السكان وتزايد معدلات مشاركتهم على الالتحاق بالتعليم .

(١٩٥٠ = ١٠٠)

المستوى التعليمى	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائى الأولى				
مجتمع الجماعة العمومية	١٤٨	—	١٩٩	—
نسبة المسجلين	١ ٣	—	١٩٣	—
المسجلون	٢٧٢	—	٥٨٤	—
الابتدائى الراقى				
مجتمع الجماعة العمومية	١٥١	—	٢٢٠	—
نسبة المسجلين	٢٥٨	—	٥٩٦	—
المسجلون	٣٨٩	—	١٣١١	—
الثانوى				
مجتمع الجماعة العمومية	١٣٧	—	٢٠٧	—
نسبة المسجلين	٣٠٩	—	٥٩٤	—
المسجلون	٤٢٠	—	١٢٣٢	—
العالى				
مجتمع الجماعة العمومية	١٣٨	—	—	—
نسبة المسجلين	٣٠٠	—	—	—
المسجلون	٤١٦	٨٣٧	—	١٥٨٢

Source : India, Report of the Education Commission (1964-66) ..., op. cit.

الملحق (٨)

السويد : الخلفية الوالدية للطلاب الجدد المسجلين بالجامعة

مهنة الأب أو مستواه التعليمى	١٩٤٧	١٩٥٣	١٩٦٠
	٪	٪	٪
مدرسون ، ومتخرجون فى الجامعة ، وضباط جيش ومديرو شركات[1]	٣٨	٣٥	٣٥
عمال[2]	٨	١١	١٤
آخرون	٥٤	٥٤	٥١

Source : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit., p. 213.

(١) وفقا لاحصائيات الانتخابات ، لا يزيد نسبة هذه الفئات من السكان الذكور عن ٥٪

(٢) يمثل العمال ٥٥٪ من السكان الذكور .

المملكة المتحدة : أعلى مستوى تعليمى وصل إليه التلميذ وعلاقته بمهنة الأب

مهنة الأب	التعليم العالى المنتظم			A-Level	درس بعض المقررات بعد المدرسة O-Level	لم تدرس أى مقررات بعد المدرسة O-Level
	الذين يدرسون فى مستوى الشهادة الجامعية	آخرون	الذين يدرسون بعض الوقت			
	٪	٪	٪	٪	٪	٪
أصحاب المهن العليا	٣٣	١٢	٧	١٦	٢٥	٧
مديرو الشركات	١١	٨	٦	٧	٤٨	٢٠
الكتابيون	٦	٤	٣	٧	٥١	٢٩
العمال المهرة	٢	٢	٣	٢	٤٢	٤٩
العمال شبه المهرة وغير المهرة	١	١	٢	١	٣٠	٦٥
جميع الأطفال	٤	٣	٤	٣	٤٠	٤٧

Source : United Kingdom, Higher Education. The Demand for Places in Higher Education, op. cit., part IV, p. 40.

ملاحظة نظرا لجبر الكسر فإن مجموع النسب المئوية لجميع الأطفال يزيد على ١٠٠

وفى مجتمع عالى التصنيع غير أوربى كاليابان نجد موقفا مشابها

اليابان : توزيع طلاب الجامعة على أساس مستوى الدخل للوالدين (١٩٦٢)

مستوى الدخل بالين (in yen)	مقرر دراسى نهارى	مقرر دراسى مسائى	مقررات دراسية للماجستير	مقررات دراسية للدكتوراه
	٪	٪	٪	٪
أقل من ٣٠٠ ألف	١١	١٦	١٤	١٩
من ٣٠٠٠٠٠ إلى ٦٦٠٠٠٠	٤٠	٤٦	٤٧	٤٢
من ٦٦٠٠٠٠ إلى ٩٠٠٠٠٠	١٧	١٩	١٤	١٥
أكثر من ٩٠٠٠٠٠	٣٢	١٩	٢٥	٢٤

Source : Ministry of Education, Education in 1962, Japan, Tokyo, 1963, p. 38.

ملاحظة : الين = ٢٧٨ر٠ من السنتات الأمريكية

الملحق (٩) أفريقيا المتحدثة بالفرنسية : المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية مقابل المقبولين بالسنة الأولى الثانوية

	المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية (١)	الذين سمح لهم بالتقدم لامتحان القبول بالمدرسة الثانوية (٢)	الذين قبلوا بالمدرسة الثانوية (٣)	نسبة (٢) إلى (١)	نسبة (٣) إلى (١)
ساحل العاج(أ)	٣٥٩٤٨	١٦٤٨٦	٥٥٧١	٤٥,٩	١٥,٥
داهومى(ب)	١٥٩١٣	٦٠٢١	٢٥٥٧	٣٧,٨	١٦,٠
مدغشقر(ح)	٢٤٠٦٨	١٢٠٤٨	٣٩٣٩	٤٩,٩	١٦,٣
الكونجو (برازفيل)(أ)	١٣٢٥٩	٦٦٤٧	٢٢٧٠	٥٠,١	١٧,١
توجو(أ)	١٢٨١٢	٥٥٥٠	٢٢١٩	٤٣,٣	١٧,٣
تشاد(ب)	٩٣٦٤	٥٠٤٤	١٧٦٣	٥٣,٩	١٨,٩
جهورية أفريقيا الوسطى (ى)	٦٠٠٢	٥٤٩١	١٢١٥	٩٠,٣	٢٠,٠
فولتا العليا(ب)	٨٩٠٧	٥٣٨٨	١٨٧٠	٦٠,٥	٢١,٠
جابون (أ)	٦٢٨٢	٣٥٩١	١٣٧٠	٥٦,٩	٢٢,٠
السنغال(أ)	٢٠٦١٧	١٥٧٨٣	٥٠٠٩	٧٧,٠	٢٤,٣
النيجر(ب)	٣٩١٢	٢٣٦٠	٩٦٠	٦٠,٣	٢٤,٥

(ا) ١٩٦٤/٦٣ (ب) ١٩٦٦٥/٦٤ (ح) ١٩٦٢/٦١ (ى) ١٩٦٣/٦٢

أفريقيا المتحدثة بالفرنسية : تقلص المقيدين خلال الصفوف الابتدائية وفى القبول بالتعليم الثانوى

الصف / السنة	I صفر	II ١	III ٢	V ٣	IV ٤	VI ٥	مقبولين بالتعليم الثانوى ٦
الكامرون	١٠٠٠	٦٤٠	٤٩٩	٤٠٧	٣٧٩	٣٩٨	٦٤
تشاد	١٠٠٠	٤٤٩	٣٥٥	٢٩٥	٢٦٨	٣١٢	٦٤
توجو	١٠٠٠	٦٣٨	٥٦٥	٤٧٣	٤٤٦	٤٦٩	٦٦
جهوريه أفريقيا الوسطى	١٠٠٠	٥٦٧	٤٧٥	٣٩٨	٣٤٨	٣٣٥	٦٧
داهوى	١٠٠٠	٧٧٢	٧٠١	٦١٧	٥٩٢	٦٢٧	٧٧
الكونجو (برازفيل)	١٠٠٠	٦٨٦	٥٩١	٥٠٦	٤٥٤	٤٣١	٩١
جابون	١٠٠٠	٤٨٠	٤٣٢	٣٦٠	٣٨٦	٤١٨	٩٢
ساحل العاج	١٠٠٠	٦٦٨	٥٧٧	٤٩٠	٤٧٤	٥١٠	٩٥
مدغشقر	١٠٠٠	٦٦٠	٥١٥	٤١٧	٢٣١	٢٢٧	٩٦
فولتا العليا	١٠٠٠	٨٣٨	٧٢٤	٦٣٥	٥٣٧	٥٦٨	١٠٣
النيجر	١٠٠٠	٨٨٢	٧٢٨	٦٥٧	٥٥٠	٥٢٧	١٢٩
موريتانيا	١٠٠٠	٨٤٤	٦٧٨	٧٧٥	٥٠٩	٥٣١	١٥٦
السنغال	١٠٠٠	٩٨٧	٨٨١	٨٠٨	٧٦٦	٨٤٣	٢١٧

Sources : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone, op. cit.

الملحق (١٠) نيجيريا : التحسن فى مؤهلات المدرس

مستوى التأهيل	١٩٦١	٪	١٩٦٢	٪	١٩٦٣	٪	١٩٦٤	٪
نيجيريا الغربية								
غير المدربين	٢٧٩٩٠	٦٩	٢٦٧٠٠	٦٧	٢٥٧٧٧	٦٧	١١٧٧٧	٥١,٥
الدرجة الثالثة Grade III	٩٥٠٢	٢٤	٩٩٧٧	٢٥	٩٠٨٢	٢٣	٧٦٣٤	٣٣,٥
الدرجة الثانية	٢٦٧٠	٧	٣٣٢٠	٨	٣٧٩٢	١٠	٣٤٥٥	١٥
المجموع	٤٠١٦٢	١٠٠	٣٩٩٩٧	١٠٠	٣٨٦٥١	١٠٠	٢٢٨٦٦	١٠٠
نيجيريا الشرقية								
غير المدربين	٢٤٦٦٤	٥٩	٢٣٠٥٣	٥٢	١٣٧٨٢	٣٥	٧٩٣٨	٢٣,٥
الدرجة الثالثة	١١١٠٢	٢٦,٥	١٣٧٧٠	٣١	١٥٤٣٨	٤٠	١٦٩٩٧	٥٠
الدرجة الثانية	٥٧٩٨	١٤	٦٩٨٦	١٦	٩٢١٤	٢٤	٨٤٥٦	٢٥
الدرجة الأولى	٣٦٠	,٥	٥١٦	١	٥٢٠	١	٣٩٢	١,٥
المجموع	٤١٩٢٤	١٠٠	٤٤٣٢٥	١٠٠	٣٨٩٥٤	١٠٠	٣٣٧٨٣	١٠٠

Source: Nigeria, Federal Ministry of Education, Annual Digest of Education Statistics (1961), p. 41; (1962), p. 51; and Statistics of Education in Nigeria (1963), p. 45; (1964), p. 42.

الملحق رقم (١١)

الهند : اتجامات مرتبات المدرسين ١٩٥٠ — ١٩٦٥

المرحلة التعليمية ونوعها	متوسط المرتب السنوى بالروبيات(١) حسب الأسعار الحالية				راتب ١٩٦٦/١٩٦٥ معدلا على أساس أسعار ١٩٥١/١٩٥٠
	١٩٥١/١٩٥٠	١٩٥٦/١٩٥٥	١٩٦٦/١٩٦٠	١٩٦٦/١٩٦٥	
التعليم العالى					
الأقسام الجامعية	٣٧٥٩	٥٤٠٦ (١٤٥)	٥٤٧٥ (١٤٦)	٦٥٠٠ (١٧٣)	٣٩٣٩ (١٠٥)
كليات الآداب والعلوم	٢٦٩٦	٣٠٧٠ (١١٤)	٣٦٥٩ (١٣٦)	٤٠٠٠ (١٤٨)	٢٤٢٤ (٩٠)
الكليات المهنية	٣٩٤٨	٣٨٦١ (٩٨)	٤٢٣٧ (١٠٧)	٦٤١٠ (١٦٢)	٣٨٨٥ (٩٨)
المدارس					
الثانوية	١٢٢٨	١٤٢٧ (١١٣)	١٦٨١ (١٣٤)	١٩٠٩ (١٥٦)	١١٨٧ (٩٤)
الابتدائية الحرفية	٦٨٢	٨٠٩ (١١٩)	١٠٥٨ (١٥٥)	١٢٢٨ (١٨٠)	٧٤١ (١٠٩)
الابتدائية الأولية	٥٤٩	٦٥٢ (١٢٠)	٨٧٣ (١٦٠)	١٠٤٦ (١٩٢)	٦٣٤ (١١٦)
قبل الابتدائية	٩١٤	٧٧٠ (٨٤)	٩٢٥ (١٠١)	١٠٨٣ (١١٨)	٦٥٦ (٧٢)
المهنية	١٧٠٩	١٥٦٩ (٩٢)	٢٠٤١ (١٢٠)	٢٨٨٧ (١٦٩)	١٧٥٠ (١٠٣)
جميع المدرسين	٧٦٩	٩١٩ (١٢٠)	١٢١٨ (١٥٨)	١٤٧٦ (١٩٢)	٨٩٥ (١١٦)
مقياس تكاليف المعيشة للطبقات العاملة	(١٠٠)	٩٥	١٢٣	١٦٥	
مايخص الفرد من الدخل القومى	٢٦٧	٢٥٥ (٩٦)	٣٢٦ (١٢٢)	٤٢٤ (١٠٩)	

Note : Figures in brackets show index of growth : 1950/51 = 100

(١) الروبية = ٢١ر٠ من الدولار الامريكي

تابع الملحق (١١)

حدثت أكبر زيادة نسبية فى مرتبات مدرسى المدارس الابتدائية .... كما أن التحسن فى مرتبات المدرسين بالجامعات ، والمدارس المهنية والكليات ملحوظ أيضا . غير أنه حدث نقص لتعويض بالنسبة لمدرسى كليات الآداب والعلوم إذا حسبت الأجور على أسس حقيقية . [ويمكن تفسير الحالة فى المرحلة قبل الابتدائية على أساس أن الأجور فى مدارس هذه المرحلة محكومة بظروف السوق. وليس بقواعد مقررة] ، وذلك لأن معظم المدارس من هذا النوع غير معانة ، وموجودة فى مناطق متحضرة حيث يتوافر عدد كبير من المدرسات ..... ويمكن القول على وجة العموم أن هناك بعض التحسن فى تعويض المدرسين على أسس حقيقيه حتى عام ١٩٦٠ — ١٩٦١ . ولكن هذا التحسن قد أصابه التحييد تماما نتيجة الزيادة الحادة فى الأسعار التى حدثت فى السنتين أو الثلاث الأخيرة .

Source : India, Report of the Education Commission (1964-66) op. cit., p. 47.

الملحق (١٢)

أمثلة للتفاوت الكبير فى مرتبات المدرس : نيجيريا الشمالية وأوغندا
(المرتب الأساسى للمدرس الابتدائى غير المدرب = ١٠٠)

مستوى التأهيل	شمال نيجيريا				أوغنده			
	بداية المرتب L. p. a	معامل المرتب	نهاية المرتب L. p. a	معامل	بداية المرتب L. p. a	معامل المرتب	نهاية المرتب L. p. a	معامل المرتب
المدرس الابتدائى غير المدرب القياسى	١١١	١٠٠	١٨٠	١٦٣	١٢٦	١٠٠	١٢٦	١٠٠
مدرس الابتدائى المدرب القياسى	٢٤٧	٢٢٢	٤٦٨	٤٢١	١٨٩	١٥٠	٣٠٤	٢٨١
المدرس الثانوى المدرب (من غير خريجى الجامعة)	٦٢١	٥٦٠	٨٥٥	٧٧٠	٦١٧	٤٩٠	١٠٨٠	٨٥٧
مدرس الثانوى من خريجى الجامعة	٧٢٠	٦٤٨	١٥٩٤	١٤٢٧	٧٣٨	٥٨٥	١٧٥٢	١٣٩٠

Source : Northern Nigeria, Education Law of Northern Nigeria, Kaduna, Government Printer, 1964, Table I, pp. 32-34 ; Uganda, Report of the Uganda Teachers' Salaries Commission, 1961, as amended by Uganda Ministry of Education Circular 1964, unpublished.

ملحق (١٣) أعضاء هيئات التدريس الأجانب في أربع دول أفريقية :

١ — ساحل العاج : نسبة الأجانب من هيئة التدريس بالمدارس الثانوية هي ٩٣,٥ من المجموع عام ١٩٦٥

Source : L. Cerych, L'aide extérieure et la planification de l'éducation en Côte-d'Ivoire, op. cit.

٢ — كينيا : الطلب المقدر من المدرسين الجدد للمدارس الثانوية من عام ١٩٦٤ إلى ١٩٧٠ على النحو الآتي : مجموع المدرسين ١٥٧٣ مدرسا (الأجانب منهم ١١٥٧) وذلك بالنسبة Forms I to IV

كما أن مجموع المدرسين بالنسبة Forms V and VI يبلغ ٢٥٤ (الأجانب منهم ٢١٩)

Source : Government of Kenya, Development Plan 1964-1970, Nairobi, Government Printer, 1964, p. 102.

٣ — نيجيريا : كانت نسب الأجانب في هيئات التدريس بالمدارس الثانوية من ١٩٦١ — ١٩٦٤ على النحو الآتي :

المنطقة	السنة	خريجو الجامعة Graduates	المجموع
كل نيجيريا	١٩٦١	٥٥,٤	٢٧,٤
	١٩٦٢	٦٢,٦	٢٨,٥
	١٩٦٣	٦٢,٥	٢٩,١
	١٩٦٤	٦٠,١	٣٨,١
شمال نيجيريا وحده	١٩٦١	٩٤,٨	٦٧,٧
	١٩٦٢	٩٣,٧	٥٥,٣
	١٩٦٣	٩٣,٨	٥٨,٥
	١٩٦٤	٩٥,١	٥٥,٦

وكانت نسبة الأجانب في هيئات التدريس في جميع الجامعات النيجيرية على النحو الآتي :

هيئات التدريس الأقل في المرتبة الأكاديمية ١٩٦٢/١٩٦٣ ٥٩٪
١٩٦٣/١٩٦٤ ٥٢٪
هيئات التدريس الاعلى في المرتبة الأكاديمية ١٩٦٢/١٩٦٣ ٨٦٪
١٩٦٣/١٩٦٤ ٨٢٪

Source : L. Cerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, op. cit.

تابع ملحق (١٣)

٤ — تانزانيا : كانت نسب الأجانب إلى التنزانيين عام ١٩٦٤ على النحو الآتى :

بالمدارس الثانوية ٦٣٢ أجانب إلى ٢٢٦ تنزانيين

أى بنسبة ٧٤ إلى ٢٦

بالمدارس الثانوية الفنية ٧٥ أجنبيا إلى ٧٧ تنزانيا

أى بنسبة ٤٩ إلى ٥١

بكليات إعداد معلمى المدارس الثانوية ١٠٥ أجنبيا إلى ٨٨ تنزانيا

أى بنسبة ٦٢ إلى ٤٨

وتحاول حكومة تنزانيا أن تحل هذه المشكلة عن طريق عمليات المنح المالية الدراسية المشروطة ، وهى تخصيص ٥٠٪ من هذه المنح لطلاب الآداب ٣٠٪ منها لطلاب العلوم الذين يقبلون الاستمرار فى التعليم الجامعى مع ملاحظة أن جميع من يحصلون على المنح الحكومية عليهم أن يخدموا الحكومة أو يجدوا عملا توافق عليه فى السنوات الخمس التالية على تخرجهم .

Source : A. Mwingira, S. Pratt, The Process of Educational Planning in Tanzania, African research monograph No. 10 (Paris : Unesco/IIEP, 1967).

الملحق (١٤)

الولايات المتحدة : وسيط المرتبات (بالدولارات) للهيئات العلمية في المؤسسات التربوية مقابل القطاعات الاخرى

المكان	العلوم	الرياضيات	المكان	العلوم	الرياضيات
المتوسط على المستوى القومى(*)	١١٠٠٠	١١٠٠٠	المنظمات التي لاتعمل للربح	١٢٠٠٠	١٤٠٠٠
المؤسسات التربوية	٩٦٠٠	٨٧٠٠	الصناعة	١٢٠٠٠	١٣٠٠٠
الحكومة الفدرالية	١١٠٠٠	١٢١٠٠	الأعمال الحرة	١٥٠٠٠	٢٠٠٠٠
القطاعات الحكومية الأخرى	٩٠٠٠	٩٥٠٠	آخرون	١١٠٠٠	١١٥٠٠

Source : United States, Digest of Education Statistics, op. cit., 1966.
(a) Excludes "military and public health."

الملحق (١٥)

المملكة المتحدة : بنية القوى العاملة بالتدريس على أساس الجنس ١٩٦٤، ١٩٦٥

الجنس	التعليم		التعليم الثانوى		المجموع	
	١٩٦٤ ٪	١٩٦٥ ٪	١٩٦٤ ٪	١٩٦٥ ٪	١٩٦٤ ٪	١٩٦٥ ٪
ذكور	٢٦,٠	٢٥,٩	٥٨,٧	٥٩,٥	٤٢,٠	٤٢,٣
إناث	٧٤,٠	٧٤,١	٤١,٣	٤٠,٥	٥٨,٠	٥٧,٧

Source : United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, op. cit., 1965, part I, 1965, p. 23, table 4 (1964) ; p. 27, table 9 (1965). (See Appendix 4 of this book).

Note. The total includes sectors other than primary and secondary, and there is a comparatively small proportion of presumably unseparable "primary and secondary" which are not included in the separate sectors in this table.

ملحق (١٦) التكاليف أو الانفاق بالنسبة للتلميذ فى ست دول

السنة	كندا ، أونتاريو (تكلفة التلميذ على أساس متوسط الحضور) Cost per pupil of average daily attendance				فرنسا (تكلفة الوحدة) . (الانفاق الجارى بالنسبة لكل تلميذ فى التعليم) State budget, constant price 1963							
	الابتدائى		الثانوى		الابتدائى		الثانوى		الفني		الجامعات	
	L	ICT(a)	L	ICT(a)	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index
١٩٥٠												
١٩٥١												
١٩٥٢					٣٠٥	١٠٠	١٥٧٨	١٠٠	١٧٣٥	١٠٠	١٣٧٥	١٠٠
١٩٥٤	١٨٧,٦٨	١٠٠	٤٠٥,٢٢	١٠٠								
١٩٥٥												
١٩٥٦												
١٩٥٧												
١٩٥٨	٢٤١,٩٥	١٢٠,٥	٥٢٤,٢٢	١٢١								
١٩٥٩					٣٧٤	١٢٤,٥	١٧٢٦	١٠٩	٢١٤٤	١٢٤	٢٣٢٤	١٦٩,٥
١٩٦٠												
١٩٦١	٢٩٣,٦٥	١٤٢	٦٢٢,٧٥	١٣٩,٥								
١٩٦٢	٣٠٩,٠٤	١٤٨	٦٣١,٦١	١٤٠,٥								
١٩٦٣	٣٢٦,٩٨	١٥٣,٥	٦٢٩,٣٨	١٣٧								
١٩٦٤					٥٧٨	١٨٩	٢٥٨٨	١٦٤	٢٧٠٧	١٥٦	٣٠٦٢	٢٢٣
١٩٦٥												

Sources : Ontario Department of Education, "Report of the Minister, 1964" ; R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

a ICT = Index at constant price, compiled by IIEP. The deflator is the consumer price index given in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, New York (May 1967).

تابع ملحق (١٦)

السنة	ألمانيا الفيدرالية (الابتدائى والثانوى معا) D.M	ألمانيا الفيدرالية Index	السويد (الابتدائى والثانوى معا) ١٩٦٥ CT	السويد Index	المملكة المتحدة (انجلترا + ويلز) إبتدائى L	إبتدائى ICTa	ثانوى L	ثانوى ICTa	الولايات المتحدة الامريكية (الابتدائى والثانوى معا) $	ICTa
١٩٥٠	٢٩٠	١٠٠								١٠٠
١٩٥١			٢٠٩١	١٠٠						
١٩٥٢	٣٢٠,٥	١١٠								
١٩٥٤	٣٦٣	١٢٥								
١٩٥٥			٢٢٨٣	١٠٩						
١٩٥٦					٣٠,٢	١٠٠	٥٦	١٠٠	١٢١,٥	٢٩٧,٤٥
١٩٥٧	٤١٥	١٤٢								
١٩٥٨										
١٩٥٩	٤٤٢	١٥٣								
١٩٦٠					٤٤,٧	١٣٤,٥	٧٣,٩	١٢٠	٣٩٧,٦٣	٣٤١,٥
١٩٦١	٤٦٤	١٦٠	٢٥٥٩	١٢٢,٥	٤٧,٤	١٣٧,٥	٧٨,٩	١٢٣,٥		
١٩٦٢	٤٧٨	١٦٥			٥٠,٦	١٤٢	٨٦,٦	١٣١	٤٢٣,٧	١٥٤,٥
١٩٦٣					٥٦,١	١٥٥	٩٩,٤	١٤٨		
١٩٦٤					٥٩,١	١٥٩,٠	١٠٤,٩	١٥٢,٠		
١٩٦٥			٣٦٦٢	١٧٥	٦٠,١	١٥٥	١١٠,٤	١٥٣	٤٨٤	١٦٨

Sources : (Federal Republic of Germany) : IIEP estimation on the basis of data given by G. Palm, in Die Kaufkraft der Bildungsausgaben. Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublic Deutschland, 1950 bis 1962, Olten and Freiburg im Breisgau, Walter-Verlag, 1966 ; (Sweden) : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit. ; (United Kingdom) : IIEP estimation on the basis of data contained in Statistics of Education, op. cit., 1965, pt. 1, tables 40, 26 ; and United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit., May 1967 ; (United States) : Digest of Educational Statistics, op. cit., 1965.

a ICT = Index at constant price by IIEP. The deflator is the G.D.P. price index in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, (May 1967).

الملحق (١٧)

سيلان : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ الواحد (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائى + الثانوى (المدارس الحكومية) بالروبية	الدليل	التعليم الجامعى بالروبية	الدليل
١٩٥٢	٧٦,٢	١٠٠	١٩٣٧	١٠٠
١٩٥٦	٨٢,٢	١١٣	٢٦٨٠	١٣٩
١٩٦٠	١١١,٧	١٤٦,٥	٢٥٣٨	١٣١
١٩٦٢	١٢٦,٥	١٦٦	٢٠٧٥	١٠٧
١٩٦٤	١٣١,٧	١٧٢,٥	١٨٠٨	٩٣,٥

Source: Unesco, Financing and cost of Education in Ceylon. A Preliminary Analysis of Educational Cost and Finance in Ceylon, 1952-1964, prepared by J. Alles, et al, Paris, 1967 (SHC/Ws/14).

الهند : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائى بالروبية	الدليل	الابتدائى الراقى روبية	الدليل	الثانوى بالروبية	الدليل
١٩٥٠	١٩,٥	١٠٠	٣٧,١	١٠٠	٧٢,٩	١٠٠
١٩٥٢	٢٢,٦	١١٣,٥	٤١,٧	١١٢,٥	٧٦,٩	١٠٥,٥
١٩٥٣	٢٢,٢	١١٢,٥	٤٣,٣	١١٧	٧٩,٥	١٠٩,٥
١٩٥٤	٢٢,٩	١١٥	٤٤,٢	١١٩	٧٩,٣	١٠٩,٥
١٩٥٦	٢٤,٤	١٢٥	٣٩	١٠٥,٥	٨٠,٢	١١٠
١٩٥٧	٢٦,٩	١٣٥	٤١	١١٠	٨٣,٦	١١٥
١٩٥٩	٢٦,٩	١٣٥	٣٩,٦	١٠٧	٨٨,٦	١٢٢
١٩٦٠	٢٧,٦	١٣٩	٤٠,٥	١٠٩,٥	٩١,٧	١٢٦
١٩٦٥	٣٠	١٥٠	٤٥	١٢١,٢	١٠٧,٠	١٤٦,٥

Source: India, Report of the Education Commission (164-66), op. cit.

تابع ملحق (١٧)

أمريكا اللاتينية : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ الواحد

(وفقا للأسعار الثابتة) ١٩٦٠ = ١٠٠

الدولة	١٩٥٩	١٩٦٠	١٩٦١	١٩٦٢	١٩٦٣	١٩٦٤	١٩٦٥
التعليم الابتدائى							
الارجنتين	١٠٢,٥	١٠٠	١٢٤	١٤٥	١٢٢	١٢٩	١٣٥
كولمبيا	–	١٠٠	١٠٩	١٣٦,٥	١١٥,٥	١٧١,٥	–
كوستاريكا	–	١٠٠	١٠١,٥	٩٨,٥	٩٣	٩٣	٩٨
سلفادور	–	١٠٠	١١٣	١١٨,٥	١٢٣	١٣٣	–
التعليم الثانوى							
الارجنتين	١٠٧,٥	١٠٠	١١٩	١٥٢,٥	١٢٧	١٣٣,٥	–
كولمبيا	–	١٠٠	٩١	٩٤,٥	٨٥,٥	٩٥	–
كوستاريكا	–	١٠٠	١١٠,٥	٩٧	٩٤,٥	٩٢	١٠٠,٥
التعليم العالى							
البرازيل	١١٩	١٠٠	١٠٧	٩٦,٥	٩٠	–	–
كولمبيا	–	١٠٠	٩٧	١٠٨,٥	٩٨,٥	١٠٤	–
شيلى (١٩٦١=١٠٠)	–	–	١٠٠	٩٥	٧٧,٥	٧٢,٥	٨٥
بيرو (١٩٦٣=١٠٠)	–	–	–	–	١٠٠	١٠٥	١١٦,٥

Source : A. Page, L'Analyse des coûts unitaires et la politique de l'éducation en Amérique Latine, Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Education in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris : Unesco, 27 October 1966)

تابع ملحق (١٧)

نيجيريا : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ فى التعليم الابتدائى وفقا للأسعار الجارية

(حسب المناطق فى نيجيريا)

السنة	الشمالية		الشرقية		الغربية		لاجوس	
	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل
١٩٥٧	٤,٤٦	١٠٩	٣,٣٦	١٠٠	٣,٧٠	١١٠٠	—	—
١٩٥٥	—	—	—	—	—	—	٥,٨٠	١٠٠
١٩٦٢	٧,٤٢	١٦٦	٤,٩٣	١٤٦,٧	٥,٧٣	١٥٤,٨	٩,٨٦	١٧٠

Source: A. Callaway, A. Musone, Financing of Education in Nigeria, African Research Monograph, No. 15 (Paris: Unesco, IIEP, 1968).

السنغال : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ فى التعليم الحكومى وفقا للأسعار الجارية

المرحلة	١٩٦١		١٩٦٤	
	بالفرنك CFA	الدليل	بالفرنك CFA	الدليل
الابتدائى	١٨٢١٦	١٠٠	١٧٦٣٨	٩٦,٨
الثانوى	٢١٣٧١٨	١٠٠	٢١٥٠٦٥	١٠٠,٦
الفنى	٢٥٩٢٣٤	١٠٠	٣٠٨٠٠٢	١١٨,٨
العالى	٨٩١٧٢٦	١٠٠	٨١٦٣١٣	٩١,٥

Source: Guillamont, Garbe, Verdun, op. cit..

الملحق رقم (١٨) اتجاه اجمالى الانفاق التربوى (فى جميع المراحل)
فى الدول الصناعية (مقدره بالملايين من وحدات العملات المحلية)

السنة	النمسا		فرنسا		إيطاليا		هولندة	
	الشلن النمسوى	الدليل	الفرنك الفرنسى	الدليل	آلاف الليرات	الدليل	الجلدر	الدليل
١٩٥٥	٢٨٦٢,٨	١٠٠	٤٧٦٠	١٠٠	٤٣٥,٥	١٠٠	١٠٨٠	١٠٠
١٩٦٠	٤٦٤٥,١	١٦٢	٩٨٣٠	٢٠٦	٧٧١,٩	١٧٧,٢	٢٠٠٠	١٩٥
١٩٦١	—	—	—	—	٨٠٤,٧	١٩٦,٣	—	—
١٩٦٣	٥٧٦٩,٩	٢٠٢	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٦٥	—	—	٢٠١٦٠	٤٢٥	—	—	٣٧٨٠	٣٥٠
١٩٧٠	١٠٨١,٨	٣٧٨	٣٣٦٠٠	٧٠٥	—	—	٥٠٦٥	٤٧٠
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٧٥	١٤٨٦,٢	٥١٩	—	—	—	—	٧٠٠٠	٦٥٠

السنة	السويد		المملكة المتحدة		الولايات المتحدة الامريكية		الاتحاد السوفيتى	
	الكراون	الدليل	الجنيه الاسترليني	الدليل	آلاف الدولارات	الدليل	الروبية القديمة	الدليل
١٩٥٥	١٩٨٤	١٠٠	٦٢١,٨	١٠٠	١٦,٨	١٠٠	٦٢٦٠٠	١٠٠
١٦٦٠	—	—	١٠٤٤,١	١٦٦	٢٦,٨	١٦٠	٨٤٤٠٠	١٣٥
١٩٦١	٣٢٠٤	١٦١,٤	—	—	—	—	—	—
١٩٦٣	٤١٦٢	٢٠٩,٨	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	١٦١٠,٣	٢٥٧	—	—	١١٧٣٠٠	١٨٨
١٩٦٥	—	—	—	—	٣٩,٠	٢٣٢	—	—
١٩٧٠	—	—	—	—	٥٠,٨	٣٠١	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	٥٧,١	٣٤٠	—	—

تابع ملحق (١٨)

الدسة المئوية للنفقات التعليمية إلى الانتاج القومى الكلى فى الدول الصناعية

السنة	استراليا	فرنسا	ايطاليا	هولنده	السويد	المملكة المتحدة	الولايات المتحدة	الاتحاد السوفييتى
١٩٥٥	٢,٤	٢,٧٩	٣,١٥	٣,٦	*٤,١	٣,٢٠	٤,٢	
١٩٦٠	٢,٨٨	٣,٣١	٣,٨٥	٤,٧	—	—	—	**٤,٧
١٩٦١	—	—	٣,٨٨	—	٥,١	٤,١١	—	٤,٩٤
١٩٦٣	٢,٩	—	—	—	٥,٣	—	—	٥,٣٨
١٩٨٤	—	—	—	—	—	٥,٠٣	—	—
١٩٦٥	—	٤,٣٦	—	٥,٧	—	—	٦,٣	—
١٩٧٠	٤,١	٥,٧	—	٦,٣	—	—	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	٦,٧	—
١٩٧٥	٤,٥	—	—	—	—	—	—	—

* 1955/1956

** Soviet GNP officially published is not quite comparable with GNP estimated according to the norms in the other industrialized countries, it is diminished by about 20%. Figures in this column have been estimated so that percentages could be compared with those for other countries.

النسبة المئوية للنفقات التعليمية إلى الميزانيات العامة فى الدول الصناعية

السنة	بلجيكا	فرنسا	إيطاليا	هولنده	الاتحاد السوفيتى
١٩٥٥	١٠,٨	٩,٦	١١,٩١	—	١٠,٥
١٩٥٦	—	—	—	١١,٣	—
١٩٦٠	١٥,٢	١٢,٤٠	١٣,٨٣	١٦,٠	١٠,٢
١٩٦١	—	—	١٣,٨٥	—	—
١٩٦٣	—	—	—	—	١٠,٧
١٩٦٤	١٧,١	—	—	٢٠,٧	—
١٩٦٥	—	١٦,٩	—	—	—

Sources: For the tables in this appendix: (Austria): OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit.; (Belgium, France, Italy, United Kingdom, USSR): Poignant, L'enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.; (France): Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.; (Netherlands): OECD, Educational Policy and Planning, Netherlands, op. cit.; (Sweden): OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit.; (United Kingdom): 1964, IIEP estimations; (U.S.A.): Past trends from Digest of Educational Statistics, op. cit., 1965. (Prospects, IIEP estimation).

(الملحق ١٩)

اتجاهات الانفاق الحكومى على التعليم فى هولندا

١٩٥٠ — ١٩٧٥*

الفئــة	١٩٥٠	١٩٥٥	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥
الموظفون	٣٥٠	٦٤٥	١١٦٠	٢٢٨٠	٣٢٠٠	٤٥٥٠
المواد	٨٥	١٧٥	٢٦٥	٥١٠	٧١٥	١٠٥٠
رأس المال	٨٠	١٩٥	٤٧٠	٨٠٠	٩٠٠	١٠٥٠
Indivisable	٤٠	٦٥	١٠٥	١٩٠	٢٥٠	٣٥٠
المجموع	٥٥٥	١٠٨٠	٢٠٠٠	٣٧٨٠	٥٠٦٥	٧٠٠٠
كنسبة من الإنتاج القومى الكلى (بأسعار السوق)	٢,٩	٣,٦	٤,٧	٥,٧	٦,٣	٧,٠

Source : Educational Planning in the Netherlands, op. cit.

* 1950-1965 current prices ; 1970-1975 prices 1965, except for a real salary increase of 3.5 per cent annum.

Note : The foregoing assessment of government expenditure on education must definitely be regarded as a minimum estimate. Measures likely to be taken, such as raising the school-leaving age, further lowering the ratio of pupils to teachers, increasing financial aids to students, the implementation of the new law on primary education, ets... may as calculations indicate, cause government expenditures on education to increase to 8 per cent/10 per cent of GNP in 1975.

ملحق (٢٠)

الاحتمالات المستقبلة للإنفاق التعليمى فى الولايات المتحده الأمريكية

١ ـــ اتجاهات القيد فى المدارس والمعاهد واتجاهات الإنفـاق الـكلى على التعليم .

السنة	إجمـالى القيد (بالآلاف)	إجمالى الانفاق (بلايين الدولارات أسعار ١٩٦٢/٦١)
١٩٥٣/٥٤	٣٤٥٣٦	١٥,٩
١٩٥٦/٥٧	٣٩٥٤٧	٢١,٠
١٩٦٠/٦١	٤٥٧٦٤	٢٦,٨
١٩٦٤/٦٥	٥٢٥٧٥	٣٣,٨
١٩٦٥/٦٦	٥٣٨٢٠	٣٥,٦
١٩٦٨/٦٩	٥٧٣٩٧	٤٠,٩
١٩٦٩/٧٠	٥٨٣٧٤	٤٣,٩
١٩٧١/٧٢	٦٠١٧٦	٤٥,٨
١٩٧٣/٧٤	٦١٩٥١	٤٩,٥

Source : Knneth Simon and Marie Fullam of the U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

٢ ـــ تقدر الاحصائيات التربوية القيمة الـكلية للانفاق التعليمى فى عام ١٩٦٥/٦٤ وفقا للقيمة الجارية بمقدار ٣٩ بليونا من الدولارات .

(The Digest of Educational Statistics, 1965 edition).

وتساعد هذه البيانات على تقدير أهمية الجهود المالية الموجهة للتعليم إلى عام ١٩٧٤/٧٣ كما يستدل عليها بالقيم المطلقة وبالنسب المئوية من الانتاج القومى الـكلى GNP.

افتراضات :

١ — افتراض بأن الاتجاه للإنفاق التعليمى من العام ٦٤/١٩٦٥ إلى ٧٣/١٩٧٤ هو نفس الاتجاه المعطى فى الاحتمالات المستقبلة للاحصائيات التعليمية حتى عام ١٩٧٣/١٩٧٤ وفقا للأسعار الجارية . وهكذا يكون الدليل هو ١٤٦٫٥ (٤٩٫٥ إلى ٢٣٫٨) للفترة من ١٩٦٤ إلى ٧٣/١٩٧٤ .

٢ — افتراض بأن متوسط المعدل السنوى للزيادة فى الإنتاج القومى الكلى لهذه الفترة هو نفس المعدل للفترة ١٩٥٠ — ١٩٦٥ وفقا للأسعار الثابتة . وتشير وتشير إحصائيات الأمم المتحدة إلى دلائل Indices الإنتاج القومى الكلى كالآتى :

٦٣/١٩٥٠ = ١٠٠

٦٤/١٩٦٣ = ١٠٥

٦٥/١٩٦٤ = ١٠٦

وهكذا يكون الدليل بالنسبة للفترة كلها (١٥ سنة) هو ١٧٢٫٥ (١٠٥ × ١٠٥ × ١٠٦) ، أو ٣٫٦٪ سنويا وهو يعطى دليلا قدره ١٣٨ للفترة من ٦٤/٦٥ إلى ٧٣/١٩٧٤ .

تقديرات*

١ — قدرت قيمة الإنفاق على التعليم فى عام ٦٤/١٩٦٥ بمقدار ٣٩ بليون دولار . وهكذا يكون الإنفاق على التعليم فى عام ٧٣/٧٤ هو :

٣٩ × ١٤٦٫٥ = ٥٧٫١ بليون دولار (حسب أسعار ٦٤/١٩٦٥)

٢ — النسبة المئوية من الإنتاج القومى الكلى المخصصة للتعليم فى عام ٦٤/١٩٦٥ قيمتها ٦٫٣ ، وفى عام ١٩٧٣ سوف تصبح ٦٫٧ وفقاً لأسعار ٦٤/١٩٦٥ الثابتة .

(٦٫٣ × ١٤٨٫٥ ÷ ١٣٨ = ٦٫٧)

---

* Comment :

In fact, since the price index of the education sector can be expected to increase more quickly than the general price index, the percentage of GNP devoted to education will probably be higher than 6-7 per cent in 1973/74. However, if we compare the evolution with the trend of last ten years, there is, in fact, some "flattering" in the curve of expenditures in education as a percentage of GNP. The essential reason is that whereas the total enrollment increased at an annual rate of 3.6 per cent from 1949-50 to 1964-65, it is expected to increase only at a rate of 1.8 per cent per annum from 1964-65 to 1973-75.

ملحق (٢١)

مقارنة بين معدلات النمو الاقتصادى لعدد مختار من الدول النامية والمتقدمة

الدولة		النمو خلال الفترة ١٩٦٠/٦٥ (١٩٦٠ = ١٠٠)	متوسط المعدل السنوى ١٩٦٠/٦٥ (نسبة مئوية)
دول نامية			
الأرجنتين	(a)	١١٨	٣,٣٥
بوليفيا	(a)	١٢٧,٥	٥
سيلان	(a)	١١٦,٥	٣,١٥٠
شيلى	(a)	١٢٣	٤,٢٥
قبرص	(a)	١٣٢,٤	٥,٧٥٠
غانا	(a)	١١٦	٣
الهند	(b)	١١٤	٢,٧
ايران	(a)	١٣٢,٥	٥,٧٥
المغرب	(c)	١١٨,٥	٣,٥٠
تنزانيا	(d)	١١٦	٣
دول متقدمة			
النمسا	(a)	١٢٢,٣	٤,١٥٠
بلغاريا	(b)	١٣٨	٦,٦
تشيكوسلوفاكيا	(b)	١١٠,١	٢
الدانمارك	(a)	١٢٧	٤,٨٥٠
فرنسا	(a)	١٢٨,٢	٥,١٠
جمهورية ألمانيا الديمقراطية	(a)	١٢٦,٧	٤,٨٠
ايطاليا	(a)	١٢٨,٤	٥,١٥٠
الاتحاد السوفيتى	(b)	١٣٧,٥	٦,٥
المملكة المتحدة	(a)	١١٧,٣	٣,٢٥
الولايات المتحدة الأمريكية	(a)	١٢٥,٨	٤,٧

Source: United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967); Table 63.

(a) Growth domestic product at constant market prices.

(b) Net material product at market prices.

(c) Gross domestic production.

(d) Gross domestic product at factor cost.

الملحق ٢٢

مشكلة السكان : حالة تنزانيا (تطوير التعليم الابتدائى) :

يراعى فى هذه الحالة مضامين البديلين الآتيين بالنسبة للقيد والتكاليف الدورية ((المحافظة على نسبة قيد ثابتة ب) المحافظة على مسافة مطلقة ثابتة لعدم الاستيعاب الكلى لمن هم فى سن المدرسة nonschooling gap .

افتراضات :

١ ــ افترض أن نمو السكان للأفراد سن ٦ ــ ١٢ هو ٣./ وليس ٢,٧٥./ كما تنص عليه إحصائيات السكان ، لأن الخطة الخمسية الثانية (فى جدول ٣) تفرض زيادة كلية للسكان بمعدل ٢,٨./ .

٢ ــ تحدث الزيادة فى أجور المعلمين بالتعليم الإبتدائى بنفس معدل الزيادة فى GDP بالنسبة للفرد الواحد ، وينشأ عن ذلك أن تبقى تكاليف nonteacher ثابتة ، وبالتالى تزداد فى إضطراد التكلفة الكلية للوحدة .

٣ ــ استخدام GDP المتكرر فى أى لحظة بدلا من GNP فى قياس تكاليف التعليم .

يلاحظ من النتائج التى يتضمنها الجدول الآتى ما يأتى :

(ا) لكى تحافظ ببساطة على نسبة قيد ٤٣./ يكلف ذلك حوالى ٢,٤٨./ من GDP

(ب) لكى تحافظ على مسافة عدم الاستيعاب لمن هم فى سن هذا التعليم على أساس رقم عام ١٩٦٦ ، فإن هذا يعنى زيادة فى النسب المئوية من GDP من ٢,٤٨./ إلى ٣,٤٩./ كما يعنى أيضا زيادة التكاليف الدورية إلى أربعة أضعاف قيمتها .

تابع الملحق (٢٢) التعليم الابتدائي في اوغندا

القيد والتكاليف اللازمة لتوفير نسبة قيد ثابتة والمحافظة على مسافة معينة لعدم الاستيعاب في المدارس الابتدائية

				المحافظة على نسبة قيد ٤٣٪			المحافظة على جعل مسافة عدم الاستيعاب ٧٦٣,٠٠٠		
السنة	الأطفال في سن ٦–١٢ بالآلاف	GDP (monetary) £ m.	تكلفة الوحدة Sal. + £ 1.5	المقيدون بالمدارس بالآلاف	التكاليف الدورية £ m.	النسبة المئوية من GDP	المقيدون بالمدارس بالآلاف	التكاليف الدورية £ m.	النسبة المئوية من GDP*
١٩٦٦	١٣٤٠	٩٧,٧	٨,٥	٥٧٧	٤,٩٠	٢,٤٨	٥٧٧	٤,٩٠	٢,٤٨
١٩٦٧	١٣٨١	٢١١,٩	٨,٨	٥٩٤	٥,٢٣	٢,٤٧	٦١٨	٥,٤٤	٢,٥٧
١٩٦٨	١٤٢٣	٢٢٧,٢	٩,١	٦١٢	٥,٥٧	٢,٤٥	٦٦٠	٦,٠١	٢,٦٥
١٩٦٩	١٤٦٥	٢٤٣,٦	٩,٤	٦٣٠	٥,٩٢	٢,٤٣	٧٠٢	٦,٦٠	٢,٧١
١٩٧٠	١٥٠٩	٢٦١,١	٩,٨	٦٤٩	٦,٣٦	٢,٤٤	٧٤٦	٧,٣١	٢,٨٠
١٩٧١	١٥٥٤	٢٧٩,٧	١٠,١	٦٦٨	٦,٧٥	٢,٤١	٧٩١	٧,٩٩	٢,٨٦
١٩٧٢	١٦٠٠	٣٠١,٢	١٠,٥	٦٨٨	٧,٢٢	٢,٤٠	٨٣٧	٨,٧٩	٢,٩٢
١٩٧٣	١٦٤٨	٣٢٥,٦	١١,٠	٧٠٩	٧,٨٠	٢,٤٠	٨٨٥	٩,٧٣	٢,٩٩
١٩٧٤	١٦٩٨	٣٥١,٤	١١,٥	٧٣٠	٨,٣٩	٢,٣٩	٩٣٥	١٠,٧٥	٣,٠٦
١٩٧٥	١٧٤٩	٣٧٩,١	١٢,٠	٧٥٢	٩,٠٢	٢,٣٨	٩٨٦	١١,٨٣	٣,١٢
١٩٧٦	١٨٠١	٤٠٩,١	١٢,٦	٧٧٤	٩,٧٥	٢,٣٨	١٠٣٨	١٣,٠٨	٣,٢٠
١٩٧٧	١٨٥٥	٤٤١,٤	١٣,٢	٧٩٨	١٠,٥٣	٢,٣٩	١٠٩٢	١٤,٤١	٣,٢٦
١٩٧٨	١١٩١	٤٧٦,٣	١٣,٨	٨٢٢	١١,٣٤	٢,٣٨	١١٤٨	١٥,٨٤	٣,٣٣
١٩٧٩	١٩٦٨	٥١٣,٩	١٤,٤	٨٤٦	١٢,١٨	٢,٣٧	١٢٠٥	١٧,٣٥	٣,٣٦
١٩٨٠	٢٠٢٧	٥٥٤,	١٥,١	٨٧٢	١٣,١٧	٢,٣٨	١٢٦٤	١٩,٠٩	٣,٤٤
١٩٨١	٢٠٨٨	٦٠٠,٠	١٥,٨	٨٩٨	١٤,١٩	٢,٣٦	١٣٢٥	٢٠,٩٣	٣,٤٩

Source: IIEP Calculations based on: Uganda, Education Statistics, 1965, op. cit., and Work for Progress. The Second Five-Year Plan 1966-1967, op. cit.

* Gross domestic product.

الملحق ٢٣

مقارنة بين العمر الوسيطى للسكان فى الدول النامية والدول المتقدمة

(عمر السكان فى الدول النامية أصغر. ويضع ذلك عبئا أكبر على الأفراد الكبار العاملين فى دعم وتمويل التعليم)

الدولة	السنة	العمر الوسيطى لجميع السكان	نسبة الأفراد فى سن المدرسة إلى جميع أفراد السكان
جمهورية الصين الشعبية	١٩٦٣	١٧,٤	٥٦
فرنسا	١٩٦٢	٣٢,٩	٢٨,٢
ألمانيا الفدرالية	١٩٦١	٣٤	٢١,٤
غانا	١٩٦٠	١٨,٣	٤٨,٣
الهند	١٩٦١	٢٠,٤	٤٦,٥
المغرب	١٩٦٠	١٩,٥	٤٩,٤
نيكاراجوا	١٩٦٣	١٥,٨	٦١,٧
النيجر	١٩٦٢	١٨	٥٤,٤
السويد	١٩٦٠	٣٦,٥	٢٣,١

Source: Prepared from data in United Nations, Demographic Yearbook, op. cit. (1964), Table 5, population by age and sex, p. 130.

الملحق ٢٤

الانفاق الكلى الحكومى على التعليم فى الدول النامية

الدولة	العام	القيمة	الدليل	الدولة	العام	القيمة	الدليل
بوليفيا	١٩٦٠	٧٦,٥	١٠٠	السنغال	١٩٦١	٧١٤٣	١٠٠
(بالبليون	١٩٦٤	١٨٢,٠	٢٣٨	(بالمليون فرنك)	١٩٦٤	١٠٦٥٨	١٤٩
بوليفيانوس)							
الهند	١٩٥٥	١٨٩٧	١٠٠	تنزانيا	١٩٥٦	٤,٧١	١٠٠
(بالمليون روبية)	١٩٦٥	٦٠٠٠	٣١٦,٢	(بالمليون جنيه)	١٩٦٣	٨,١٣	١٧٣
ليبيا	١٩٦٠	٣٣٢٢	١٠٠	تونس	١٩٥٩	٩١١٢	١٠٠
(بالمليون جنيه)	١٩٦٣	٧٧٩٧	٢٣٤	(بالمليون دينار)	١٩٦٤	٢٥٠١٢	٢٧٥
المكسيك	١٩٦٠	٢٦٥٠	١٠٠	فنزويلا	١٩٦٠	٧٩٥٠٠٠	١٠٠
(بالمليون بزوس)	١٩٦٤	٦٣٦٠	٢٤٠	(بآلاف	١٩٦٤	١٧٣٠٠٠٠	٢١٨
الباكستان	١٩٥٧	٢٦٨	١٠٠	البوليفار)			
(المليون روبية	١٩٦٣	٩١٠	٣٣٩,٦				

تابع الملحق ٢٤

اتجاهات الانفاق الحكومى على التعليم فى الدول النامية
(النسب المئوية من الميزانية العامة)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
الأرجنتين	١٩٦١	٩,٧	الباكستان	١٩٦١	٦,٥
	١٩٦٥	١١,٤		١٩٦٤	١٠,٦
هندوراس	١٩٦١	١٩,٣	السنغال	١٩٦١	١٣,٠
	١٩٦٥	٢٤,٨		١٩٦٤	١٣,٧
المكسيك	١٩٦١	١٥,٧	تنزانيا	١٩٥٦	١٤,٧
	١٩٦٥	٢٤,١		١٩٦٥	١٥,٦
المغرب	١٩٥٦	١٣,٣			
	١٩٦٥	١٧,٣			

اتجاهات الانفاق الحكومى على التعليم فى الدول النامية
(النسب المئوية من الانتاج القومى)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
كولومبيا(أ)	١٩٦٠	٢,٤	السنغال(ﺟ)	١٩٦١	٤,٦
	١٩٦٤	٣,١		١٩٦٤	٦,٤
الهند(ب)	١٩٥٥	١,٧	تونس(ﺟ)	١٩٥٩	٣,٥
	١٩٦٥	٢,٩		١٩٦٤	٦,٧
ساحل العاج(ﺟ)	١٩٦٠	٣,٩	فنزويلا(أ)	١٩٦٠	٣,١
	١٩٦٤	٤,٥		١٩٦٤	٤,٨
المكسيك(أ)	١٩٦٠	١,٧			
	١٩٦٤	٢,٨			

(ا) النسبة المئوية من الانتاج القومى الكلى GNP

(ب) النسبه المئوية من الدخل القومى

(ﺟ) النسبة المئوية من الانتاج الاهلى الكلى GDP

Source: (All Countries): Statistical Yearbook, 1965, op. cit.; United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967); India: Educational Expenditure in India (New Delhi: Natoinal Council of Educational Research and Training, (1965); estimates given in Report of the Education Commission (1964/1966) ..., op. cit.; (Ivory Coast: Hallak, Poignant, op. cit., annex A, p. 39, Table XVI; (Latin America): Unesco, "The Financing of Education in Latin America," Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris, Unesco) (SS/Ed. IV, V. 3); (Pakistan): International Bureau of Education, Unesco, International Yearbook of Education, Report on educational development in 1963-64, presented at the 27th International Conference on Education, Geneva/Paris, 1964, Vol. XXVI; (Senegal): Guillaumont, Garbe, and Verdun, op. cit., annex A, pp. 42, 43, Tables XIX and XXI; (Tanzania): J. B. Knight, the Costing and Financing of Educational Development in Tanzania, African research monographs, No. 4 (Paris: Unesco/IIEP, 1966) pp. 19, 21, Tables 5, 7.

ملحق (٢٥)

الاحتمالات المستقبلية للقيد والمتطلبات المالية حتى عام ١٩٧٠ لأهداف اليونسكو التربوية فى مناطق الدول النامية

المنطقة	١٩٦٥	معدل المشاركة %	١٩٧٠	معدل المشاركة %	متوسط معدل الزيادة السنوية %
أفريقيا					
القيد بالآلاف					
مرحلة أولى	١٥٢٧٩	٥١	٢٠٣٧٨	٧١	٥٠٩٣
» ثانية	١٨٣٣,٥	٩	٣٣٩٠	١٥	١٣,٠٨
» ثالثة	٤٦	٠,٣٥	٨٠	٠,٥٥	١١,٧١
الانفاق الكلى على التعليم	١١٣٩		١٧٠١		٨,٣٥
الانتاج القومى الكلى	١٩٦٩٤		٢٤٤١٣		٤,٣٩
النسبة المئوية	٥,٧٨		٦,٩٦		
أمريكا اللاتينية					
القيد بالآلاف					
مرحلة أولى	٣٤٧٢١	٩١	٤٣٤٣٨	١٠٠	٤,٥٨
» ثانية	٦٢٣٠	٢٢	١١٤٥٧	٣٤	١٢,٩٦
» ثالثة	٦٦٥	٣,٤	٩٠٥	٤,٠	٦,٣٥
الأنفاق الكلى على التعليم	٣٢١٩		٤٩٣٧		٩,٠٠
الانتاج القومى الكلى	٧١٣٠٠		٩٠٧٨٢		٥,٠٠
النسبة المئوية	٤,٥٢		٥,٤٣		
آسيا					
القيد بالآلاف					
مرحلة أولى	١١٠٣٦٨	٦٣	١٤٨٧١٦	٧٤	٦,١٥
» ثانية	١٤٥٤٥	١٥	٢٣٠٦٤	١٩	٩,٦٦
» ثالثة	٢٢٠٨	٣,٤	٣٣٢٠	٤,١	٧,٨٨
الانفاق الكلى على التعليم	٣٢٦١		٤٨٠٣		٨,٠٥
الانتاج القومى الكلى	٨٨٣١٩		١١٢٧١٩		٥,٠٠
النسبة المئوية	٣,٦٩		٤,٢٦		

Source : Unesco's contribution to the promotion of the aims and objectives..., op. cit., pp. 35-37.

الملحق ٢٦

- التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى فى بعض دول أفريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية

١٩٦٠ = ١٠٠

	أفريقية				آسيا				أمريكا اللاتينية			
السنة	مدغشقر	النيجر	السنغال	أوغندا	أفغانستان	الهند	جمهورية كوريا	جمهورية فيتنام	جواتيمالا	باراجواى	بيرو	فنزويلا
١٩٥٥	—	—	—	—	٦٤	٦٥	٧٢	—	—	—	٦٦	—
١٩٥٦	—	—	—	٥٩	—	—	—	٥١	—	—	٧٢	—
١٩٥٧	—	٥٤	٤٨	٦٨	—	—	—	٦٠	—	—	٧٩	٧٠
١٩٥٨	٩٥	٦٧	٧٣	٨٣	—	—	—	٧١	—	—	٨٦	٧٥
١٩٥٩	٩٨	٨٥	٨٦	٩٦	—	—	—	٨٦	٩٣	—	٩٤	٨٥
١٩٦٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠
١٩٦١	١٢٦	١٤٥	١٢١	١١٣	١١٧	—	٩٦	١١٣	١١٩	١٠٠	١٠٦	١١٢
١٩٦٢	١٣٧	٩٠	١١٣	١١٩	١٢٤	—	١٠٦	١٢٧	١٣٣	١٠٧	—	١٢٧
١٩٦٣	١٤٦	١٥٤	١٥٤	١٤٠	—	—	—	١٣٨	١٤٥	١١٣	—	١٤٣
١٩٦٤	—	٢١٦	—	١٥١	—	—	—	—	—	١٢٣	—	١٦٥
١٩٦٥	—	—	—	—	—	١٦٦	—	—	—	١٣٨	—	—

Source: Africa: Madagascar, Niger, Senegal (Graduates): IEDES, Les rendements de l'enseignement..., op. cit., II, pp. 56, 86, Uganda (enrollment in Class VI): Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit., Table G6, (Asia): Afghanistan and Korea (Graduates): Ministry of Education, Japan, Education in Asia, op. cit., p. 77; India (enrollment in Class VII) Ministry of Education, Report of the Education Commission (1964-66), op. cit., p. 155, Vietnam (enrollment in Class VI): Unesco, Projections à long terme de l'éducation en République du Vietnam (Bangkok: Unesco, 1965), p. 119; (Latin America): Guatemala (Graduates): unpublished data; Paraguay (enrollment in Class VI): unpublished data; Peru (enrollment in Class VI): Ministerio de Education Publica, Estadistica educativa, 1957-1961, Lima, p. 14; Venezuela (enrollment in Class VI); Oficina Central de Coordinaction y Planificacion, La educatión Venezolana en cifras (Caracas, 1965), I, p. 13.

تابع الملحق ٢٦

الطلبة المتخرجون فى المدرسة الثانوية العامة أو طلبة السنة النهائية فى المدرسة الثانوية العامة فى بعض الدول (١٩٦٠ = ١٠٠)(أ)

المنطقة / الدولة	١٩٥٥	١٩٦٥	المنطقة / الدولة	١٩٥٥	١٩٦٥
أفريقيا			آسيا		
شرق الكاميرون	٣٣	٢٤٨	جمهورية الصين الشعبية	٦٦	١٢٢(ب)
ساحل العاج	٣٨	٢١٧	جمهورية كوريا	٨١	١١٧(ح)
مدغشقر	٣١	٢٧٣	لاوس	٩٦(د)	٢٥٠(ب)
أوغندا	٤٢	٢٠٣	نيبال	٤٣	١٠٠
أمريكا اللاتينية			الدول الصناعية		
كولومبيا	٧٥(د)	١٥٣(ه)	السنة	١٩٥٠/١	١٩٦٥
باراجواى(و)	—	١٤٥	بلجيكا(ز)	٦٩	١١٣
بيرو	٥٣	١٥٥(ح)	فرنسا(ز)	٥٤	١٤١
فنزويلا	٣٥	١٤٤(ح)	ألمانيا الفدرالية(ز)	٥١	١٠٥
			هولندة(ز)	٦٨	١٤١

(ا) فى حالة عدم توفر بيانات عن أعداد المتخرجين ، استخدمت البيانات الدالة على الطلبة المقيدين فى السنة النهائية .

(ب) ١٩٦١ (ه) ١٩٦٣

(ج) ١٩٦٢ (و) دليل ١٩٦١ = ١٠٠، ١٩٦٣ = ١٢٦

(د) ١٩٥٧ (ز) دليل ١٩٦١ = ١٠٠

(ح) ١٩٦٤

Source: (Africa) East Cameroon, Ivory Coast, Madagascar: France, Ministère de la coopération statistiques scolaires des états francophones, Direction de la coopération économique et financière (unpublished paper); Uganda: Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit.; (Asia) China, Korea, Laos, Nepal: Japan, Ministry of Education, Education in Asia, op. cit., Table 43 (2), p. 77; (Latin America) Colombia: Ministerio de Educatión Nacional, Misión de planeamiento de la Education, Unesco/AID/BIRF, Estadisticas (Bogotá, 1965); Paraguay: Unpublished data; Peru: Instituto Nacional de Planificación/OECD, Desarrollo economico y social, recursos humanos y education (Lima, 1966); Venezuela: Oficina Central de Coordinación y Planificación, La éducation Venezolana en cifras, op. cit.; (Industrialized Countries) Belgium, France, Federal Republic of Germany, Netherlands: Poignant, l'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

تابع الملحق ٢٦

خريجى التعليم العالى فى بعض الدول
(١٩٥٧ = ١٠٠)

الدولة	١٩٦٠	١٩٦٣	الدولة	١٩٦٠	١٩٦٣
غانا	١٦٥	٢٩١	جمهورية الصين الشعبية	١٧٨	٢٥٥
سيراليون	١٧١	٣٠٢	العراق	١٥٢	٢٣١
تونس (أ)	١٢٨ (ب)	١٣٢	الباكستان	١٩١,٥	٢٧٠ (جـ)
جمهورية مصر العربية	١١٤	١٨٦	جمهورية فيتنام	١٩١	٣٠٤
الارجنتين	١٢٠,٥	١٦٩	الدانيمارك	١٢٤,٥	١٣٨
البرازيل	١١٧,٥	١٢٣,٥	رومانيا	٨٥,٥	١١٨,٥
شيلى	—	—	اليابان	١٠٣,٥	١٢٥
جواتيمالا	١١٣,٥	٢٤٢ (د)	الولايات المتحدة الامريكية (هـ)	١١١١,٤	١٤٠,٥

(ا) دليل ١٩٦١ = ١٠٠
(ب) ١٩٦٢
(جـ) ١٩٦٢
(د) ١٩٦٤
(هـ) (تشمل أيضا بورتوريكو)

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 326-38.

ملحق (٢٧)

الولايات المتحدة الأمريكية . معدل الاستبقاء من الصف الخامس حتى دخول الكليات العالية

السنة التي نقل فيها التلاميذ الصف الخامس	الاستبقاء لكل ١٠٠٠ تلميذ نقل إلى الصف الخامس					المتخرجون في المدرسة الثانوية	سنة التخرج في المدرسة الثانوية	الملتحقون لأول مرة بالتعليم العالى
	٥	٦	٨	١٠	١٢			
٢٥/١٩٢٤	١٠٠٠	٩١١	٧٤١	٤٧٠	٣٤٤	٣٠٢	١٩٣٢	١١٨
٣٥/١٩٣٤	١٠٠٠	٩٥٣	٨٤٢	٧١١	٥١٢	٤٦٧	١٩٤٢	١٢٩
٤٥/١٩٤٤	١٠٠٠	٩٥٢	٨٥٨	٧٤٨	٥٤٩	٥٢٢	١٩٥٢	٢٣٤
٥٥/١٩٥٤	١٠٠٠	٩٨٠	٩٤٨	٨٥٥	٦٨٤	٦٤٢	١٩٦٢	٣٤٣
٥٧/١٩٥٦	١٠٠٠	٩٨٥	٩٤٨	٨٧١	٧٢٤	٦٦٧	١٩٦٤	٣٥٧
٥٨/١٩٥٧	١٠٠٠	٩٩٤	٩٥٤	٨٧٨	٧٥٨	٧١٠	١٩٦٥	٣٧٨

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 7.

الولايات المتحدة الأمريكية : النسبة المئوية لعدد المتخرجين فى المدرسة الثانوية بالنسبة إلى أفراد السكان سن ١٧ سنة

السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية
١٨٧٠	٢	١٩١٠	٨,٨	١٩٥٠	٥٩
١٨٨٠	٢,٥	١٩٢٠	١٦,٨	١٩٦٠	٦٥,١
١٨٩٠	٣,٥	١٩٣٠	٢٩	١٩٦٥	٧٢
١٩٠٠	٦,٤	١٩٤٠	٥٠,٨		

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 50.

الملحق ٢٨
الفيليبين : حالة العمل بين خريجي المدرسة الثانوية
(حسب فئات العمر)

فئات العمر	العدد الكلي		يعملون (في المائة)		لا يعملون	
	بالآلاف	في المائة	(كل الوقت)	بعض الوقت	يبحثون عن عمل	لا يبحثون عن عمل
١٥ — ١٩	٢٢٤	١٠٠	٥,٧	٩,١	٢٩,٥	٥٥,٧
٢٠ — ٢٤	٢٣٥	١٠٠	٢٢,٠	١٢,٣	٣٦,٥	٢٩,٢
٢٥ — ٢٩	١٣١	١٠٠	٣٣,٠	٢٢,٧	٢٨,٥	١٥,٩
٣٠ — ٣٤	٧٧	١٠٠	٥٠,٦	١٥,٠	١٨,٣	١٦,١
أكبر من ٣٥	١٤	١٠٠	٤٨,٥	٢٤,٢	١٨,٢	٩,١
جميع الفئات	٦٨١	١٠٠	٢٢,٥	١٣,٨	٣٠,٢	٣٣,٥

Source: Philippines, Office of Manpower Services, Summary Report on Inquiry into Employment and Unemployment among those with High School or Higher Education (Manila: Dept. of Labor Office, May 1961), Table 31, p. 37.

الملحق ٢٩

الهند : توزيع المتقدمين من طلاب التعليم العالى للحصول على وظائف عن طريق التبادل

Live registers of employment exchanges

(١٩٤٦ — ١٩٦٢)

السنة	فى بداية المرحلة	فى السنوات المتوسطة	الهندسة	خريجى الطب	آخرون
١٩٥٦	١٨٦٩٧٨	٣٠٦٤٠	٤٨١	٢١٣	٢٦٠٨٠
١٩٥٧	٢٣٦٥٠٩	٣٨٧٦٢	٥١١	١٧١	٣١٦١٥
١٩٥٨	٢٨٣٢٦٨	٤٤٥٧٥	٥١٨	١٨٦	٣٥٨٤٥
١٩٥٩	٣٤٤٣٢٩	٤٩١٤١	٥٩٨	١٤٣	٣٨٩٠٠
١٩٦٠	٣٩٩٨٨٠	٦٠٧٥٦	١١٩٠	٢٦٢	٤٥١٣٢
١٩٦١	٤٦٣٦٣٣	٧٠٨١١	١٢٥٥	٢٦٥	٥٤٢٦٦
١٩٦٢	٥٥٣٦١٨	٩٠٩٥٤	١٦٧٦	٣١٠	٦١٧٩٨

Source : Institute of Applied Manpower Research, Fact Book on Manpower : Part I (New Delhi, 1963), Table 3-23, p. 52.

الملحق ٣٠

ساحل العاج : الطموح المهنى والتوقعات المهنية لعينات من الطلاب

أنواع المهن	الطموح المهني			التوقعات المهنية		
	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
التدريس (أ)	٢٤,٣	٢١,٩	٢٤,٠	٥٧,٦	٤٨,٥	٥٦,٦
مجالات علمية تكنولوجية (ب)	٢٣,٨	٠٠,٨	٢١,٢	٧,١	٠,٠	٦,٣
الطب ، التمريض (حـ)	١٨,٦	٦١,٢	٢٣,٤	٣,٨	٣٢,٩	٧,١
الزراعة (د)	١٤,١	١,٣	١٢,٦	٣,١	٠,٠	٢,٧
الإدارة (هـ)	١٢,٣	١١,٠	١٢,٢	١٨,١	١٤,٤	١٧,٦
الجيش ، البوليس (ز)	٣,٥	٠,٠	٣,١	٥,٥	٠,٠	٤,٩
مهن أخرى متنوعة والذين لم يجيبوا على الاستفتاء	٣,٤	٣,٨	٣,٥	٤,٨	٤,٢	٤,٨

(أ) تشمل التدريس من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية ، كما تشمل أيضا مجموعة صغيرة فى مجالات العلوم الاجتماعية .

(ب) تشمل العلماء الباحثين ، المهندسين ، الفنيين ، والعمال المهرة فى كل المستويات .

(حـ) تشمل الأطباء ، الصيادلة ، الأطباء البيطريين ، الممرضات ، والعاملين فى مجالات الخدمة الاجتماعية .

(د) تشمل المهندسين الزراعيين ، والفنيين وغيرهم (لا تشمل المزارعين) .

(هـ) تشمل جميع الكوادر العامة والخاصة (وتشمل رجال السياسة والقانون والكتابيين) .

(ز) تشمل أصحاب الرتب وغيرهم .

Source : K. Clignet and F. Foster, The Fortunate Few : A study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast (Evanston, III, Northwestern University Press, 1966), pp. 128-140.

تابع الملحق ٣٠

غانا : الطموح المهنى والتوقعات المهنية لعينات من الطلاب

أنواع المهن	الطموح المهنى			التوقيعات المهنية		
	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
الطب	١٧,٣	١١,٢	١٦,١	—	—	—
القانون	٣,٧	٣,٧	٣,٧	—	—	—
الوزارة	٠,١	—	٠,١	—	—	—
مهن متخصصة أخرى (أ)	١,٠	٠,٥	٠,٨	٠,١	—	٠,١
مناصب إدارية عليا (ب)	٦,٨	٤,٣	٦,٣	—	—	—
أعمال تجارية كثيرة (حـ)	٧,٢	٣,٧	٦,٦	٠,١	—	٠,١
السياسة	١,٥	٠,٥	١,٤	—	—	—
أعمال كتابية حكومية	١,٠	٣,٧	١,٥	١٨,٣	٢٠,٧	١٨,٨
أعمال كتابية أخرى (هـ)	٣,٦	١٦,٥	٦,٠	٣١,٣	٤٠,٥	٣٣,١
علمية ، تكنولوجية (و)	٢٦,٢	٣,٢	٢١,٧	٧,٤	١,١	٦,١
الصيدلة ، التمريض	٢,٤	١٨,١	٥,٥	٠,٨	١٠,١	٢,٦
التدريس بالجامعة	٢,٦	١,١	٢,٣	—	—	—
التدريس بالثانوى	١٤,٨	٢٢,٩	١٦,٤	١,٤	٠,٥	١,٣
التدريس بالابتدائى	٤,٣	٦,٤	٤,٧	٣٤,١	٢٣,٩	٣٢,١
التدريس فى أماكن أخرى	٠,٨	—	٠,٦	٠,٤	—	٠,٣
البوليس	٤,٦	—	٣,٧	٤,٥	—	٣,٦
أعمال تجارية صغيرة (ح)	—	—	—	٠,١	—	٠,١
الزراعة والصيد	١,٠	٢,١	١,٣	١,٠	١,١	١,٠
مهن أخرى متنوعة (ى)	٠,٦	٠,٥	٠,٦	—	٠,٥	٠,١
لا إجابات	٠,٥	١,٦	٠,٧	٠,٥	١,٦	٠,٧

Source : Foster, op. cit., pp. 276-281.

(أ) رجال اقتصاد واحصاء واجتماع

(ب) كبار الموظفين المدنيين ، المحافظون والمديرون ، ورؤساء الادارات والاقسام الحكومية .

(حـ) مديرو البنوك ، مديرو المؤسسات ، المحاسبون .

(ى) جميع الاختيارات التى تخص العمل الكتابى الدال على تفصيل مهن التوظف فى الحكومة .

(هـ) الاعمال الكتابية فى المؤسسات الخاصة

(و) الهندسة بتخصصاتها المختلفة ، المساحة ، البحوث الزراعية ، النشاط البيطرى ، مساعدو المعامل ، العمل فى المجالات الطبيعية والبيولوجية .

(ز) التدريس فى المعاهد الفنية والمدارس التجارية .

(ح) أصحاب المحلات الصغيرة وصغار التجار .

(ى) الممثل المسرحى والكاتب المسرحى وغيرهم .

الملحق ٣١

حاجة الكبار الى مزيد من التعليم :

لقد تم التنبؤ أمس عند افتتاح مؤتمر عالمى عن التعليم الجامعى للطلاب الناضجين , عقد فى كلية بيركبك Birkbeck فى لندن بازدياد حاد فى عدد الرجال والنساء ممن تتراوح أعمارهم بين الثلاثين والأربعين الذين يحتاجون إلى تعليم جامعى .. ولقد اقترح الدكتور ف. س. جيمس الرئيس الفخرى لجامعة ماكجل McGill أن هناك على الأقل أربعة أسباب لها دلالتها ومغزاها فى هذا المجال . وأول هذه الأسباب زيادة إدراك ووعى من جانب مدراء الأعمال ورجال الحكومة والقائمين على التدريس بأن الدرجة الجامعية الأولى لم تعد كافية ، وأن الحاجة إلى درجة أعلا توشك أن تصبح الحد الأدنى للتأهيل . والسبب الثانى اتجاه متزايد يرى أن ماتم تعلمه فى سنوات الدراسة الجامعية سوف يصبح قديما وباليا عندما يصل الخريج إلى منتصف حياته المهنية . ويصدق هذا فى الأساس كما قال الدكتور جيمس على إنسان لا يعمل مباشرة فى البحث والتجديد ، إذ أنه يحتاج إلى الجامعة مرة أخرى خلال فترات لا تزيد عن عشر سنوات للتعليم فيها من جديد . ولقد لوحظ هذا فى الممارسات الطبية وفى التدريس وفى التكنولوجيا الهندسية والعلمية . والسبب الثالث هو أن هناك مجالات جديدة للعمل سوف تظهر فى المستقبل — مثل العمل فى مجالات الحاسبات الالكترونية والاتصال والطاقة الذرية — وسوف يحتاج القادرون والطامحون من الرجال والنساء إلى تعليم جامعى فى مجالات جديدة لكى يؤهلوا أنفسهم لها . ولقد نوه الدكتور جيمس بأن الأفراد اليوم يعملون فى مجالات لم تكن قائمة ومعروفة عند بداية هذا القرن . وفى النهاية وهو السبب الرابع فإن هناك أكثر من نصف الشباب فى بريطانيا قد ترك المدرسة فى سن مبكر وبأسرع مايستطيع (فى سن الخامسة عشرة) وهؤلاء لم يكونوا بالضرورة أكثر الطلاب غباء ، ومن المهم بالنسبة لهؤلاء الشباب عند اكتمال نضجهم وإدراك حاجتهم للتعليم الجامعى أن يتوافر لهم هذا التعليم .

العائد المرتفع :

ويقترح الدكتور جيمس أن ماتنفقه المؤسسات الصناعية على تعليم أفضل عاملين فيها يعد نوعا من الاستثمار المربح له عائد وثمرة كبيرة . وهذه الحقيقة

أدركتها المؤسسات الصناعية فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على نحو أكثر شمولا واتساعا عما هو عليه فى بريطانيا . واقتبس مثال شركة بل للتليفون التى بدأت منذ خمس عشرة عاما وما زالت حتى الآن ترسل أعضاء تختارهم من بين العاملين فيها للدراسة فى جامعة بنسلفانيا ، وتعطى لهم أجورهم بالكامل .

وعلى الجامعات أيضا واجب إعداد برامج تعليمية معينة بحيث تلائم الحاجات الخاصة لهؤلاء العاملين ولطلابها من الكبار ، وألا تكتفى بتقديم صور مبسطة من المقررات الدراسية التى يدرسها طلاب الدرجة الجامعية الأولى .

ولقد اقترح الدكتور أن هناك حاجة لمقررات دراسية مسائية ، وإعداد مقررات دراسة بالمراسلة ومن خلال استخدام التليفزيون والراديو فى فترات إقامة الطلاب بالجامعات والكليات ، كما أن هناك حاجة ملحة لمقررات دراسية تستغرق الوقت الدراسى كله لمدد تتراوح بين أسبوعين وثلاثة أشهر ..

Source : The Times (London), 21 July 1967.

الملحق ٣٢

فيما بعض الإجراءات التوضيحية العملية التى اتخذها أفراد بعض القرى بالهند نتيجة للمشاركة فى برنامج تعليمى للكبار .

* سنزرع أشجار فاكهة فى الفناء الخلفى ونضيف فاكهة للغذاء اليومى .
* سنستخدم مبيداً ساما لقتل الفيران ، وسنطلب المساعدة من المهندس الزراعى .
* سنربى ثورا من سلالة جيدة ، أو نرسل بأبقارنا للتلقيح الصناعى .
* سنحاول تقديم أنواع أفضل من الدواجن وسوف نطعمها بالأمصال ضد الأمراض .
* سنعمل على إقامة مجتمع تعاونى متعدد الأغراض ، ونبيع ونشترى فى هذا المجتمع .
* سوف لا نجد أشخاص أميين فى قريتنا خلال السنوات الخمس القادمة . وسوف يستطيع هؤلاء الأشخاص أن يقرأوا الصحف اليومية فى مكان أو أكثر وأمام أهل القرية لينشروا المعرفة بينهم .
* سوف نستخدم روث الأبقار فى تسميد أشجار الفاكهة ولن نستخدمها كوقود لأن هذه النفايات عندما تستخدم فى تسميد الحقول تجعلها أكثر إنتاجية .
* سوف نحافظ على الآبار نظيفة ونمنع الناس من الاغتسال فيها ، ونكتب اللافتات ونعلمهم ونرشدهم لكى يحافظوا على الماء نظيفا .
* سنقيم السدود للمحافظة على مناسيب المياه فى التربة .

Source : Unesco/IIEP, "Ten Years of the Radio Rural Forum in India," in New Educational Media in Action : Case Studies for Planners (Paris : Unesco/IIEP, 1967), I, pp. 115-16.

الملحق ٣٣

ملخص الجدول(١)

إن جزءا كبيرا من الموارد الطبيعية والبشرية فى تنزانيا لم يحدث له فى الوقت الحاضر إلا تنمية جزئية فحسب . ذلك أن جزءا أقل من عشر القوة العاملة هو الذى يعمل فى وظائف وأعمال لها أجر مستديم . ومازال ٩٥٪ من النساء والرجال القادرين على العمل يعيشون على اقتصاد ريفى له عائد منخفض نسبياً حيث يعملون فى الزراعة والرعى . ولكى تزداد النسبة للانتاج العصرى فإن الأمر لا يحتاج إلى رأسمال فحسب ، بل وإلى الكثير من الخدمات التعليمية الجيدة . وهذه الخدمات لا تنحصر فحسب فى تعليم نظامى بل نقصد بها جميع الخدمات التعليمية التى تزود الشخص المنتج بالإرشادات والمساعدات الفنية والتدريب بأشكاله المختلفة : ويستطيع قطاع الصناعة أن يستوعب نسبة متزايدة ولكنها مع ذلك سوف تبقى صغيرة . ولن يؤثر على الغالبية العظمى من القوة العاملة إلا اقتصاد ريفى عصرى ، ومن المستحيل فى الوقت الحاضر أن نوفر وظائف وأعمال عصرية إنتاجيـــة لأكثر من جزء صغير ، حتى بالنسبة لأولئك الذين أتموا تعليمهم الابتدائى . وتقل هذه النسبة بين من حصلوا على أربع سنوات من التعليم أو دون ذلك ــ وعلى هذا يمكن أن نقرر أن الاستثمار فى التعليم النظامى قد فاق الاستثمار فى الخدمات التعليمية الأخرى التى تستهدف مباشرة زيادة الإنتاج وزيادة الفرصة الاقتصادية . وعلى هذا النحو فإن جزءا مما ينفق على التعليم النظامى يصبح فاقدا . وبناء على ذلك فإننا نستطيع الجدل فى الوقت الحاضر بأن الأولوية العظمى التى تحتاج إليها تنزانيا هى خدمات تعليمية تحدث على نحو ناشط ثورة زراعية على أن يحد مؤقتا التوسع فى نمو التعليم الابتدائى .

---

(١) Source : Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, op. cit.

الملحق ٣٤ المبلغ الإجمالى للمساعدات الخارجية للتعليم

تطور المساعدة الخارجية الكلية

مقدرة ببلايين الدولارات الأمريكية (DAC countries)

السنة	عام	خاص	المجموع
١٩٥٦	٣٫٣	٢٫٩	٦٫٢
١٩٥٧	٣٫٩	٣٫٧	٧٫٦
١٩٥٨	٤٫٤	٢٫٨	٧٫٢
١٩٥٩	٤٫٤	٢٫٧	٧٫١
١٩٦٠	٥٫٠	٢٫٩	٧٫٩
١٩٦١	٦٫١	٣٫١	٩٫٢
١٩٦٢	٦٫١	٢٫٥	٨٫٦
١٩٦٣	٦٫١	٢٫٤	٨٫٥
١٩٦٤	٥٫٩	٣٫٢	٩٫١
١٩٦٥	٦٫٣	٣٫٨	١٠٫١

لاحظ الزيادة المستمرة حتى سنة ١٩٦١ ثم الاستواء منذ ذلك السنة مع زيادة هامة بين عام ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ . وترجع الزيادة الأخيرة أساسا إلى المساعدة الخاصة (القروض الطويلة الأجل والاستثمارات) التى يحتمل ألا يكون لها تأثير كبير جداً على التعليم .

تطور المساعدة الفنية (DAC countries)

السنة	المدفوعات (ببلايين الدولارات الأمريكية)	السنة	عدد المدرسين المرسلين إلى الدول النامية
١٩٦٢	٠٫٧٢٥	١٩٦٣	٣٤٥٩٢
١٩٦٣	٠٫٨٥٨	١٩٦٤	٣٣٨٣٩
١٩٦٤	٠٫٩٥٠	١٩٦٥	٣٥٣١٦
١٩٦٥	١٫٠٤٨		

السنة	عدد المتطوعين		السنة	عدد الخبراء فى المجال التربوى
	الإجمالى	المدرسون		
١٩٦٣	٦٩٢٧	٣٦١٩	١٩٦٣	٢٢٠٥
١٩٦٤	٩٩٠٣	٤٥٧١	١٩٦٤	٣٥٥٨
١٩٦٥	١٥٩٩٥	٨٠٣٣	١٩٦٥	٤٩١٢

Source : Sources of all the above data are the latest OECD/DAC annual reviews, Development Assistance Efforts and Policies. The 1965 issue also contains data showing the geographic distribution of aid and its inequalities (French-speaking Africa south of the Sahara gets $ 11.00 per inhabitant, India $ 2.50, Algeria $ 23.00, Latin America $ 4.40).

A GUIDE TO FURTHER STUDY

From the rapidly growing literature on the topics dealt with in this book, we have selected a limited number, available in English, as an initial guide to readers interested in digging deeper. Many of the documents listed below have good reference lists of their own which can provide further guidance.

Education and Society Education's Capacity To Foster Social Objectives — Social Constraints On Education — Impact Of Education On Social Change — Influence On Student Attitudes — Equality Of Educational Opportunity — Social Bias Of Educational Systems.

Anderson, C. A. **The Social Context of Educational Planning.** Fundamentals of educational planning, 5. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 35p.

Discusses societal factors which educational planning should take into account but often ignores.

Ashby, Eric. **Patterns of Universities in Non-European Societies.** London, School of Oriental and African Studies, University of London, 1961.

Examines the impact of imported models of higher education in India and West Africa, and the contrasting British and French colonial educational policies in Africa.

Cremin, Lawrence A. **The Transformation of the School; Progressivism in American Education, 1876-1957.** New York, Alfred A. Knopf, 1961. xi, 387 p. Index xxiv. Bibliography.

An historian's lively analysis of the effort made over fifty years to adapt education to the democratic aims of American Progressivism.

Durkheim, E. **Education and Sociology.** Translated from French by S. D. Fox. New York, London, Macmillan, 1956.

Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, C. A., eds. **Education, Economy and Society; A Reader in the Sociology of Education.** New York, Free Press of Glencoe, 1964. ix, 625p.

Hanson, John W., and Brembeck, Cole S., eds. **Education and the Development of Nations.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966. xiv, 529 p. Bibliography.

A wide assortment of articles written by outstanding authors, from various vantage points, bearing on education's capacity to foster social, economic, and political development.

Hoselitz, B. F., and Moore, W. E., eds. **Industrialization and Society.** Report based on a North American Conference on the social implications of industrialization and technological change. Chicago, Illinois, 15-22 September 1960. Paris, Unesco, 1963. 448p.
Discusses major policy implications of the sociological view of education's role in promoting growth in developing countries.

Myers, Edward D. **Education in the Perspective of History.** With a concluding chapter by Arnold J. Toynbee. New York, Harper and Brothers, 1960. xii, 388p.

A sweeping review of the role which education played—or failed to play in the rise and fall of thirteen civilizations and the historical lessons which Professor Toynbee sees in this vast body of human experience for helping mankind to cope with modern dilemmas.

Ottaway, A. K. C. **Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education.** London, Routledge and Kegan Paul, 1964. 2nd edn. rev. xiv. 232p.

***

Education and Economic Growth Education Viewed As An Investment In Human Resource Development And Economic Growth — Historical Evidence Of Education's Contribution — Differing Views Among Economists — The Problem Of How Much To Spend On Education.

OECD. **The Residual Factor and Economic Growth; Study Group in the Economics of Education.** Paris, OECD, 1964. 280p. Tables.
The record of a debate among able economists who broadly agreed that education is a good investment in economic growth, but who differed strongly about how to prove it; recommended mainly for economists.

OECD. **Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education ; IV. The Planning of Education in Relation to Economic Growth.** Washington, D.C., 16-20 October 1961. Paris, OECD, 1962.

The proceedings of a notable conference of economists and educators which gave encouragement to policy-makers to invest more heavily in education ; includes main papers and addresses by leading participants.

Schultz, Theodore W. **The Economic Value of Education.** New York, Columbia University Press, 1963. xii, 92p. Bibliography.

A readable little book by a distinguished economist whose research and writings have given great impetus in recent years to the idea that education is a "good investment" in economic growth.

Unesco, **Readings in the Economics of Education,** selected by M. J. Bowman, M. Debeauvais, V. E. Komarov, and J. Vaizey, Paris, 1968. 945p. Tables.

A large and useful anthology of articles by leading economists and other social scientists on the role of education in economic growth and social development, and related matters.

Vaizey, John. **The Economics of Education.** London, Faber and Faber, 1962. 165p. Bibliography.

A standard work which reviews ideas on the economic returns of education, expenditures on education, productivity and efficiency of education and manpower aspects, with some reference to underdeveloped countries.

***

Educational Planning and Management Concepts And Techniques — Forecasting Needs And Resources — Integrating Educational Planning With Economic And Social Planning — Manpower Aspects — Qualitative Aspects — Case Studies — Programme Budgeting — Planning As A Part Of Management.

Beeby, C. E. **The Quality of Education in Developing Countries.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966. x, 139p. Index.

An internationally known educator responds to the economists

and takes up the practical problems of achieving needed changes in education, pointing out that educational systems must develop by stages and what works at a later stage may not work at an earlier one.

Bereday, George Z. F., Lauwerys, Joseph A., and Blaug, Mark, eds. **The World Year Book of Education, 1967 ; Educational Planning.** London, Evans Brothers, Ltd., 1967. xiv, 442p. Tables.

A useful collection of new articles on various aspects of educational planning and development in many parts of the world, by an array of authorities.

Burkhead, J., Fox, T. G., and Holland, J. W. **Input and Output in Large City High Schools.** Syracuse, N.Y., Syracuse University Press, 1967. 105p. Index. Tables.

A total-factor-productivity model of American high schools, applied to a comparison of high schools in Chicago and Atlanta.

Gross, B. M. "The Administration of Economic Development Planning : Principles and Fallacies." In United Nations, **Economic Bulletin for Asia and the Far East.** XVII, No. 3, December 1966. Pp. 1-28.

Some practical guidelines drawn from experience regarding the implementation of plans, pertinent to educational as well as to economic planning.

Harbison, F. **Educational Planning and Human Resource Development.** Fundamentals of educational planning, 3. Paris, Unesco/IIEP, 1965, 24p.

A concise presentation of the views of a well-known scholar whose ideas have been very influential in the field of educational and manpower planning.

Harbison, F. H., and Myers, C. A. **Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development.** New York, McGraw-Hill, 1964. xiii, 229p.

A general discussion of problems and strategies of educational development in relation to economic development, especially in developing regions ; includes a composite index for ranking seventy-five countries into four levels of human resource development ; stresses the importance of nonformal as well as formal education.

Hunter, G. **Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania.** African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 40p.
An illuminating case study of the practical needs and difficulties which educational planning must cope with in the vast rural areas of most developing countries. One in a series of 13 IIEP African research monographs, focused on planning problems common to many countries.

IIEP. **The Qualitative Aspects of Educational Planning.**
The papers and lively discussions of a symposium on the non-quantitative dimensions of planning, with heavy emphasis on the need to raise the efficiency and productivity of educational systems by improving their "fitness" to their changing environment. Participants include an international group of leading educators and social scientists.

IIEP. **Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future.** Paris, Unesco/IIEP, 1968. 265p.
An examination by an international group of leading experts of the "state of the art" of manpower and educational planning, and of three major future problems : manpower and educational needs for rural and agricultural development ; unemployment of the educated ; and the implementation of plans.

Lewis, W. Arthur. **Development Planning ; the Essential of Economic Policy.** London, George Allen and Unwin, 1966. 278p.
A small and useful book for educators who want to learn about economic planning and its relation to educational planning, by an eminent authority on the subject.

Lyons, R., ed. **Problems and Strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America.** Paris, Unesco/IIEP, 1965. viii. 117p.
Papers and summary of discussions of a five-week seminar series, including statements by leading Latin American education and economists, emphasizing the need for planning and the practical difficulties.

Nozhko, K., et al. **Educational Planning in the USSR.** Paris, Unesco/IIEP, 1968. 300p.
A comprehensive review and critical appraisal of educational planning in the USSR, integrated with economic and manpower

planning, including an historical picture of Soviet educational development over fifty years ; prepared by a group of experienced Soviet planners and scholars, with a commentary by a visiting international team of experts, organized by the IIEP.

Oddie, G. **School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications.** Paris, OECD, 1966. 160p.
A practical discussion with useful guidance to those especially concerned with the efficient construction and utilization of educational facilities, by an architect-engineer who had a hand in improving educational construction in the United Kingdom.

Parnes, H. S. **Forecasting Educational Needs for Social and Economic Development.** Paris, OECD, 1962. 113p.
A clear and systematic discussion of the various steps in educational planning employed in the OECD's Mediterranean Regional Project.

Report of the Committee on Higher Education under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63. London, HMSO, 1963. xi, 166p.
A landmark in the United Kingdom's approach to the planning of higher education, including an historical survey of growth thus far, some striking international comparisons, some bold projections for the future, and some controversial proposals.

Ruml, Beardsley, and Morrison, Donald H. **Memo to a College Trustee ; A Report on Financial and Structural Problems of the Liberal College.** New York, McGraw-Hill, 1959. xiv, 94p.
A provocative little book which warns higher educational authorities and faculties that curriculum proliferation is the enemy of adequate teacher salaries and good quality learning. It proposes some planning principles and techniques for achieving the best use of available resources.

Skorov, G. **Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania.** African research monographs, 6. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 78p. Bibliography.
Though focused upon one sample country, this case study in the IIEP African monograph series portrays with clarity the problems faced by most developing countries in trying to integrate educational development with economic development, in line with their extremely scarce resources.

Unesco. **Economic and Social Aspects of Educational Planning.** Paris, Unesco, 1964. 264p. Bibliography.
An integrated set of papers on various aspects of educational planning and development by internationally known experts, including a paper by Professor Jan Tinbergen on "Educational Assessments."

Vaizey, J., and Chesswas, J. D. **The Costing of Educational Plans.** Fundamentals of educational planning, 6. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 63p.
Presents some general principles and methods of costing, and shows their practical application in an illustrative African country.

Waterston, A. **Development Planning : Lessons of Experience.** Baltimore, Johns Hopkins, 1965. xix, 706p. Bibliography.
Reflections by a seasoned observer after conducting a number of country studies on planning, for the World Bank.

***

Financing Education Comparative Educational Efforts Of Different Countries — Alternative Financing And Criteria Of Selection — The Financing Of Higher Education — Methods For Analyzing Educational Expenditures.

Edding, F. **Methods of Analysing Educational Outlay.** Paris, Unesco, 1966. 70p.
A useful technical discussion by one of the most experienced international students of educational expenditures, whose work in the Federal Republic of Germany has aroused economists, educators, and politicians alike.

Harris, S. E., ed. **Economic Aspects of Higher Education.** Paris, OECD, 1964. 252p.
A collection of papers from a conference organized by the OECD's Study Group in the Economics of Education, led by Professor Seymour Harris, who has written prolifically on the financing of education.

Keezer, Dexter M., ed. **Financing Higher Education 1960-70.** New York, McGraw-Hill, 1959. vii, 304p. Tables. Illustrations.
A useful collection of expert papers and observations derived

from a seminar at the Merrill Center for Economics, chaired by Dr. Willard N. Thorp.

Mushkin, S. J., ed. **Economics of Higher Education.** Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1962.
A large collection of papers and data prepared by an eminent group of educators and economists under the auspices of the U.S. Office of Education, dealing with financial and other economic aspects of higher education.

OECD Study Group. **Financing of Education for Economic Growth.** Paris, OECD, 1966.
A series of papers dealing with educational finance in underdeveloped and developed countries, with discussion of criteria for external aid to education in developing countries.

Poignant, R. **Education and Development in Western Europe, the United States and the Soviet Union.** New York, Teachers College, Columbia University, 1968. 320p. Tables.
This recent study presents a provocative picture of the comparative postwar growth of educational enrollments and expenditures—relative to economic growth—in several industrialized countries. It has stimulated debate in some of the lagging countries.

***

Educational Change and Innovation Acceleration Of Educational Change In The Past Decade — Team Teaching — Instructional TV — Curriculum Reforms — New School Designs — Ungranded Schools — Other Innovations — The Necessity And Pressure For Change — Strategies For Achieving It — How Research Can Help.

Anderson, Robert H. **Teaching in a World of Change.** New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1966. 180p. Bibliography.
A readable, authoritative summary of recent innovations in school organization, team teaching, school design, and other matters; written for teachers but useful to a wider audience.

Bruner, J. S. **The Process of Education.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.
A fresh look at the structure of knowledge in relation to the

learning process, which prompts an imaginative search for more efficient methods of imparting and acquiring knowledge.

Goodlad, John I. **Planning and Organizing for Teaching.** Washington, D.C., National Educational Association, 1963.
A leading authority on the non-graded school discusses new ways of organizing the teaching-learning process in order to enable each individual to proceed at his own best pace.

Gore, H. B. "Schoolhouse in Transition," in **The Changing American School,** 65th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, University of Chicago Press, 1966.
The President of the Educational Facilities Laboratories—a former school superintendent and noted educational innovator—sums up recent new developments and directions in school design aimed at creating school buildings that will foster rather than impede necessary educational changes. The EFL, New York, is the best source of publications on new trends in school design.

Harris, S. E., and Levansohn, A., eds. **Challenge and Change in American Education.** Berkeley, Calif., McCutchan Publishing Corporation, 1965. 347p.
A summary of papers and discussions of a series of Harvard seminars in 1961-62 involving numerous invited experts, to explore political, economic, qualitative, and organizational issues facing education in the future.

Innovation and Experiment in Education. A progress report of the Panel on Educational Research and Development. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1964. 79p.

Kidd, J. R. The **Implications of Continuous Learning.** Toronto, W. J. Gage, Ltd., 1966. 122p.
Lectures by a leading Canadian adult educator, in which he advocates life-long integrated education for all and discusses the implications.

Miles, M. B., ed. **Innovation in Education.** New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964. xii, 689p. Fig. Index.

Miller, R. I., ed. **Perspectives on Educational Change.** New York, Appleton-Century-Crofts, 1967. 392p.

Ministry of Education. **Half Our Future.** A report of the Central Advisory Council for Education (England). Known as "the Newsom Report." London, HMSO, 1963. 299p.

A much discussed report on "the education of pupils aged 13 to 16 of average and less than average ability," with numerous recommendations for change, and emphasizing "above all a need for new modes of thought, and a change of heart, on the part of the community as a whole."

Morphet, E. L., and Ryan, C. O., eds. **Designing Education for the Future.** No. 1—**Prospective Changes in Society by 1980.** 268p. No. 2—**Implications for Education of Prospective Changes in Society.** 323p. No. 3—**Planning and Effecting Needed Changes in Education.** 317p. New York, Citation Press, 1967.

The results of an eight-state project designed to help educational systems to adapt themselves to new and larger tasks in a rapidly changing environment; the three volumes contain numerous informative and perceptive articles by leading scholars and educational officials; an antidote to complacency and a spur to the imagination.

Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F., and Lyle, J., **The New Media: Memo to Educational Planners.** Paris, Unesco/IIEP, 1967. 175p. Plus three volumes of case studies entitled New **Educational Media in Action.**

Summary and conclusions of a world-wide research project aimed at learning more about the over-all feasibility of using instructional TV, radio and other new media to solve educational problems; includes practical advice on how to diagnose any given situation and how to plan in order to maximize the chances of success.

Shaplin, J. T., and Olds, H. F., Jr., eds. **Team Teaching.** New York, Harper and Row, 1964. xv, 430p. Bibliography. Index.

A comprehensive review of the theory and practice of team teaching by a group of well-qualified observers and participants.

Skinner, B. F. **The Technology of Teaching.** Appleton-Century-Crofts, New York, 1968.

A new book of essays by the Harvard psychologist who has been called the father of "programmed learning"; here he couples his discussion of the learning process with severe criticism of the

conventional educational practices which stand in its way, and he offers some remedies.

Stoddard, A. J. **Schools for Tomorrow: An Educator's Blueprint.** New York, Fund for the Advancement of Education, 1957. 82p. Bibliography.

This document, still available in most education libraries, is of special historical interest. After retiring from a distinguished career in educational administration, the author helped launch a major movement of educational reform and innovation in the United States. Shocking to many of his education colleagues in 1957, this booklet is widely accepted today as a prophetic view of things to come.

Trump, J. L., and Baynham, D. **Guide to Better Schools.** Chicago, Rand McNally, 1963. 147p. Fig.

The senior author, Lloyd Trump, an experienced educator, has been a leader of innovation in secondary education for many years.

University Teaching Methods. Report to University Grants Committee. (Hale Report.) London, HMSO, 1964.

Vaizey, John. **Education in the Modern World.** London, World University Library, 1967. 254p. Bibliography. Illustrations.
A leading authority on the economics of education, with a bent for sociology and politics, looks at education in a world of rapid change, and draws conclusions for policy, tactics, and strategy.

Young, Michael. **Innovation and Research in Education.** Institute of Community Studies. London, Routledge and Kegan Paul, 1965. 184p. Bibliography.

The author set out to "clear his mind" about priorities in educational research, in the process explored much literature about the nature of such research, and came out with the conclusion that the accent should be on innovation. A useful reading for those interested in using research to promote educational change and advancement.

***

International Co-operation in Education Various Forms Of Co-operation — Relation To Foreign Policy Objectives — Opportunities And Difficulties Involved — Some Case Histories — Ways To Improve Effectiveness Of Foreign Aid — The Special Role Of Universities.

Cerych, Ladislav. **The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria.** African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 78p.

A case study in a particular country, designed to highlight practical problems—of rendering, receiving, and utilizing external educational assistance—which are common to many developing countries.

Cerych, Ladislav. **Problems of Aid to Education in Developing Countries.** New York, Praeger, 1965. xiii, 213p. Bibliography.

A comprehensive examination of the international flow of educational assistance in the 1950's and early 1960's; the needs for aid, the forms it took, and the practical problems involved.

Coombs, P. H. **The Fourth Dimension of Foreign Policy : Educational and Cultural Affairs.** New York, Harper and Row, 1964. xvi, 158p. Index.

An attempt to relate international educational and cultural interchange to the long-term objectives of foreign policy; based on comparative analysis of the educational and cultural exchange programs of the United States, France, Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and the Soviet Union.

Coombs, P. H., and Bigelow, K. W. **Education and Foreign Aid.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1965. 74p.

Burton and Inglis Lectures at Harvard on "Ways to Improve United States Educational Aid," and on "Problems and Prospects of Education in Africa."

Curle, A. **Planning for Education in Pakistan.** Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1966. xxii, 208p.

An illuminating case history of the efforts of one developing country to strengthen its educational system, and the perplexing problems encountered, as seen through the eyes of a sensitive "foreign adviser" over a period of years. Required reading for any such "expert" before he starts giving advice.

Education and World Affairs. The University Looks Abroad. Approaches to world affairs at six American universities, Stanford, Michigan State, Tulane, Wisconsin, Cornell, Indiana. New York, Walker and Co., 1965. 300p. Bibliography.

Accounts of how six universities have progressive extended their international dimensions over 100 years, but at a greatly accelerated pace since 1960, resulting in an educational "extended family system" and a host of new opportunities and problems for the universities.

Gardner, John W. **A.I.D. and the Universities.** Report to the Administrator of the Agency for International Development. Washington, AID, 1964. xii, 51p.

A critical examination of the uneasy new partnership between universities and the government in the rendering of overseas assistance, with positive suggestions to both parties on how to improve the partnership.

Weidner, Edward W. The World Role of Universities. New York, McGraw-Hill, 1962. xii, 366p. Bibliography.

Synthesizes a series of regional studies of the international exchange programs of American universities (to the late 1950's), carried out by a team of social scientists, with conclusions drawn by the team's director.

Williams, P. R. C. **Educational Assistance.** London, Overseas Development Institute, 1963, 125p.

Though statistically out of date, this remains a useful description of the various types and channels of British international cooperation in education.

USEFUL REFERENCE SOURCES

Blaug, M. Economics of Education : A Selected Annotated Bibliography. Oxford, Pergamon Press, 1966. xiii, 190p. Index, plus Addenda I and II.
A useful bibliography which concentrates mainly on economic aspects and English language sources ; kept up to date with frequent supplements ; prepared at the Institute of Education, University of London.

IIEP. **Educational Planning : A Bibliography.** Paris, IIEP, 1964. 131p.
Annotated references to books, articles, etc. in several different languages, classified by (A) the purpose and value of educational planning, (B) the preparation of educational plans, (C) the organization and administration of educational planning, and (D) case materials. Includes listing of numerous other useful bibliographies.

OECD. **Methods and Statistical Needs for Educational Planning.** Paris, OECD, 1967. 363p. Tables.
Contains the results of a major effort to identify basic data needed for educational planning, to standardize definitions and statistical concepts, and to suggest methods of statistical analysis. Useful primarily for industrialized countries with relatively good statistics.

UNESCO. **Unesco Handbook of International Exchanges.** F/E/S. II, Paris, Unesco, 1967. 1102p.
Gives information on the aims, programs, and activities of national and international organizations, and on agreements concluded between states, concerning international relations and exchanges in the fields of education, science, culture, and mass communication.

UNESCO. **World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics. I, School Organization. II, Primary Education.** Paris, Unesco, 1958. 1387p. Fig. **III, Secondary Education,** Paris, Unesco, 1961. 1482p. **IV, Higher Education,** Paris, Unesco, 1966. 1435p.
Contains accounts of all educational systems in the world at three-year intervals. Developmental facts traced since about 1900 and present trends described. Because of different methods of reporting, however, the statistics are often not comparable and must be treated with caution.

فهرس الكتاب

صفحة

الفصل الأول

وجهة نظر

الفصل الثانى

المدخلات فى نظم التعليم

التــــلاميذ

المعلمـون

صفحة

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

صفحة

الفصل الرابع

النظام التعليمى من الداخل

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

الفصل السادس

التعاون الدولى فى مجال التعليم

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

صفحة

الفصل الثامن

كيف ينظر قادة التعليم فى العالم الى الأزمة

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧١/٥٥١٤

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

الناشر
دار النهضة العربية
٣٢ عبد الخالق ثروت - القاهرة

